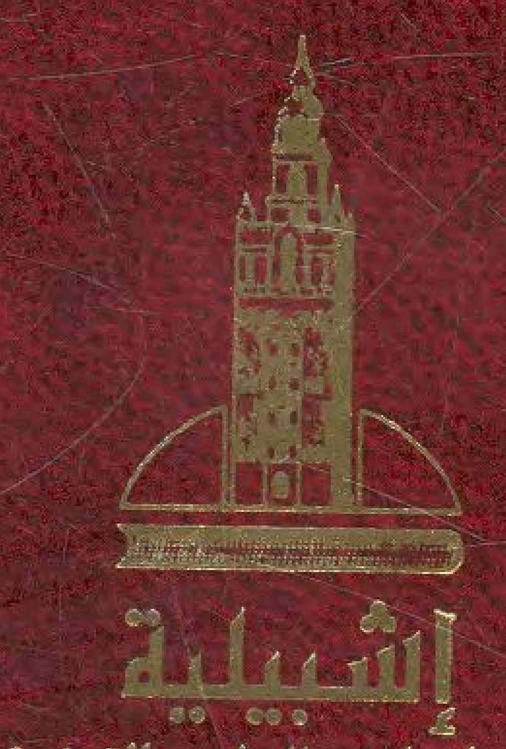


مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box : 4363. SYRIA

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box. 4363. SYRIA

مجـــلة

جامعـــة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٣ ـ العدد الأول ـ ١٩٩٧

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربية أو بإحدى اللغات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والانكليزية تحت عنوان البحث مباشرة.

٣- يكتب **على ورقة مستقلة** عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصين عن البحث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجاوز كل منهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحد من الورق **210 × 297** مم **(A4)** ومنضدة على الحاسوب (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مع هذه النسخ **«الديسك»** .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفبائي لأسماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجاوز أبعادها أبعاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضَمَّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ـ دمشق ـ الجمهورية العربية السورية

ص.ب: 5735 ـ هاتف: 2215743 ـ فاكس: 2129807

المحتوى

وعي الحرية

د. أحمد برقاوي
قسم الفلسفة ــ جامعة دمشق

الملخص

يتناول البحث في التحليل فكرة الحرية وعلاقتها بالوعي.
استناداً إلى الكشف عن العوامل النابذة للحرية، التي تفضي إلى فقدان الشعور بها.
ثم يعرض البحث لعلاقة الحرية، بكل من الدولة والقيم والدين في الشروط العربية الراهنة.
وينتهي البحث في ابراز العلاقة بين فكرة الحرية والمشروع مميزاً بين المشروع بوصفه إمكانية قابلة للتحقق. فتحدد إرادة الحرية بالواقع، والمشروع بوصفه أوتوبيا، حيث يفتقد الترابط بين الإدارة والتاريخ.

ما انفك الإنسان ــ في مسار وعيه لذاته ــ يبحث فيما يعين وجــوده. فعــرف ذاتــه كموجود ناطق ومفكر وعامل واجتماعي وسياسي واخلاقي وحر....... الــخ. لكأنــه يغني وجوده دائما عبر اكتشافه لصفات ذاته المميزة. وهو إذ عين ذاته، بهذه الصفــة أو تلك، فقد اعتبر أن كل صفة من صفاته حق من حقوقه. فصار كل سلب لحد مــن حدود وجوده التي اكتشف نقصاً لوجوده. ونفياً لحق من حقوق اكتسبها أو لصفة لازمة من صفاته.

فإن سلب حقه في التفكير أعلن أنا أفكر اذاً أنا موجود[١]. وإذا كبلتــه الأغــلال مــن مختلف الأنواع صرخ أنا حر إذاً أنا موجود[٢]. وان شعر أن فاعليته في خطر قال في نداء صارخ أنا أتمرد إذاً أنا موجود والإنسان إذ يعين وجوده بهذه الماهية أو تلك فإنما يبحث عن مبرر لحياته لاعن علة لوجوده[٤].

والحق أنه في تحديده لوجوده كوجود حر قد وحد على نحو كلي بينه وبين الحريــة. وليس في ذلك ما يدهش، فالحرية تحدد الإنسان مفكراً وعاملاً، واجتماعياً، وسياســياً وأخلاقيا ومسؤولاً. حتى لتبدو صرخة أنا حر اذاً أنا موجود واحــدة مــن الحقــائق المتميزة الواضحة بذاتها. بلغة ديكارت.

ومن هنا فإن وعي الحرية أكثر أشكال الوعي أصالة لدى البشر. أقصد بالوعي، كــل نشاط ذهني هادف للمعرفة. لمعرفة الإنسان ذاته وعالمه المحيط. انه نشــاط الفكــر والخيال والحدس الذي ينتج معرفة تؤسس بالنشاط العملي.

أعني بالحرية قدرة البشر على تحديد شكل وجودهم الإنساني وماهيته بما ينطوي عليه من غايات وإمكانيات[٥].

أما وعي الحرية فهو شكل مؤقت من الانفصال بين الوعي والحرية حيــث يتحــول الوعي إلى ذات والحرية إلى موضوع حاضر في ساحة الوعي[٦]. ولما كانت الحريــة

بوصفها موضوعاً ــ لا تنفصل عن الذات ــ أي عن الوعي إلا في الذهن الباحث فقط فإن علاقة الوعي بالحرية هي علاقة الذات بذاتها.

وقد اكتشفت ذاتها إما مغتربة إذا فقدت الحرية وإما مالكة لذاتها إذا شعرت بها.

وهذا يعني أن الحرية حينما تغدو موضع تساؤل أو تفكير فإن الوعي يحول الحرية إلى موضوع داخل الوعي. فالحرية لاوجود لها خارج الوعي بها وعياً نتيجة ممارسة الحرية أو وجود عائق أمام هذه الممارسة.

من هنا فإن سؤال الحرية سؤال عن حاضر الإنسان وعن مصيره بل وعن ماضيه وكيفية وعيه ذاته.

لقد كشف هيغل في جدل السيد والعبد والوعي النبيل والوعي الدنيء عن وعي العبد بعبوديته بوصفه لحظة ضرورية من لحظات الحرية وتحول وعيه من وعي دنيء إلى وعي نبيل(٧).. وأظهر ماركس أهمية وعي العامل بعبوديته كلحظة من لحظات التحرر الذي نقل بوعيه الحرية إلى حرية الكل الاجتماعي عبر الممارسة(٨).

فوعي الحرية من حيث هو وعي بالعبودية الطريق الأولى للكفاح من أجلها وتحقيقها يولد الشعور بها. فوعي العبودية لا يقود مباشرة إلى الحرية بل الشعور بالحرية لا يتحقق إلا عبر تحقيقها في الواقع فإذا كان غياب الحرية يولد الوعي بها فإن ممارسة الحرية هي التي تخلق الشعور بها. فلا انفصال إذاً بين الوعي والشعور بالحرية ووحدتها لا تتم إلا من خلال الممارسة. وحدها التي تعين الحرية في الواقع.

وليس السجين السارتري الحر إلا تحايلاً على الحرية(٩). ذلك أن السجن ــ أساساً ــ سلب لها ولو لم يكن الأمر كذلك لما كان السجن عقوبة أصلاً فلقد حشر السجين في مكان محدد والحرية تفرض المكان، وزمان السجين نظام رتيب يبدأ من دقات ساعة تنبهه لأمر قسري من الخارج في الوقت الذي تتطلب فيه الحرية امتلاك الزمان.

وتكيف السجين مع أقرانه تكيف قسري: حيث غاب الآخر المطلوب: الأب والأم والزوجة والأبناء والأصدقاء والممثل المحبوب والكاتب المفضل والحرية علاقة معشرية. ولذة الجسد هي الأخرى فقدت حقل تحققها.

لقد فقد السجين ببساطة ممارسة ما يجب وما يرغب وما يرتاح إليه وما يستحسنه فقد المجتمع حقل تحقق حريته. إن كل ما ينتجه السجن هو وعي السجين لقيمة الحرية. لأنه فقدها خلف القضبان.

ومع ذلك ليست مشكلتنا الآن مشكلة السجين السارتري: مشكلتنا هي التالية: كيف لحرية الانسان ان تتحقق في مجتمع حر؟ ذلك أنه في معمعان البحث عن حرية الأمة نسي الشخص[١٠] فزال لقاء هدف اسمى هو الأمة فولدت هذه التجربة أبشع أنواع الاستبداد والتضحية بالشخص بأن سلب الحرية. لاوجود للشخص ـ ولاشك ـ خارج العلاقات المتنوعة للشعب أو المجتمع فالشعب حقل تحقق حرية الشخص حيث تتحول الحرية إلى مقوم من مقومات وعي الشعب بذاته. من هنا فإن لحظة وعي الحرية ليست لحظة فردية إنها شكل ظهور وعي الشعب بها. فلقد وحد العربي الحديث والمعاصر بين حرية الأمة وحرية الفرد.

واتخذ خطاب الحرية شكلين: شكل التحرر من الآخر التركي الطوراني والغربي اللذين سلبا حرية العرب في تحديد مصيرهم ومستقبلهم، وشكل تحرير المجتمع عبر دولة القانون والدستور ـ أي الديمقراطية ـ ولكن لشدة تأكيد العلاقة بين الهوية القومية والحرية، توحدت مسألة الأمة الواحدة بالأمة الحرة وتراجعت إلى الخلف حرية الشخص. وبهذا المعنى غدت الحرية أحد العناصر الأساسية في الايديولوجيات السياسية. وبعد نشأة الدولة القطرية انتصب السؤال الأساسي: هل تعتبر الدولة العربية المعاصرة تحقيقا لحرية الشخص؟ بكلمة أخرى ما هي العلاقة القائمة الآن بين الدولة والمجتمع؟

الدولة أية دولة سلطة تنظيم واكراه، لأنها تنطوي على السلطان الذي يفرض علاقة تبعية قائمة على مبدأ الطاعة. إنها تنتج علاقة من أعقد العلاقات التي تقوم بين النظام والشخص[١٢].

فمن العبث تصور المجتمع بلا سلطة، عموما، وبلا دولة بشكل خاص.

إنها نتاج تاريخ تناقضات البشر على اختلاف أشكالها. وطريقة مواجهة هذه التناقضات.

والدولة كنتاج اجتماعي لا تغدو في تناقض تام مع المجتمع إلا إذا تحولت إلى عامل سلب لحرية مجتمع واع لحريته ولا تتحول إلى عامل سلب للحرية إلا إذا وصل التناقض بين شكلها ونظامها من جهة، ومستوى تطور المجتمع ووعي أفراده، من جهة اخرى، إلى حد ينذر بالنفي المتبادل[١٣].

ومنذ نشأة الدولة وحتى هذه اللحظة جهد الإنسان المفكر ـ بشكل خاص ـ لإيجاد الصيغة المثلى للعلاقة بين الدولة والمجتمع. عبر الجمهوريات المثلى، أو عبر البحث عن فهم وتفسير لنشأة الدولة وآلية عملها.

فلم تكن نظرية العقد الاجتماعي ـ مثلا ـ إلا نظرية تدعو لعلاقة جديدة بين الدولة والمجتمع من حيث تأكيدها أن الدولة ثمرة عقد اجتماعي حر. يؤكد حرية الانسان المدنية ضد حريته الطبيعية القائمة على الغرائز الشريرة[١٤].

والحق أن القيمة التفسيرية لنظرية العقد الاجتماعي ضعيفة جدا، أما قيمتها فتكمن في تصور الإنسان لما يجب أن تكون عليه الدولة. ولا أشك أن الدولة بوصفها عقدا اجتماعيا يؤكد حرية البشر قد اتخذت اليوم صيغة إنتاج السلطة السياسية وآلية عملها على أساس البناء الحر لأفراد المجتمع وهو ما يصطلح على تسميته بالديمقراطيه. في الدولة الديمقراطية ينتفي التناقض الحاد بين الدولة كسلطة سياسية والدولة كمؤسسة

تنظيم للعلاقات الاجتماعية ــ الاقتصادية والقانونية والحقوقية. إنها صيغة من صيغ التصالح بين الدولة والمجتمع، استنادا إلى مستوى تطور المجتمع الأخلاقي والثقافي والسياسي والاقتصادي. أما في حالة تناقض الدولة مع مستوى أرقى للمجتمع، فإن الخاسر الأكبر هو الحرية. لأنها لن تكون في هذه الحالة إلا لتطور الشخصية المجتمعية.

بكلمة أخرى: ما ان يصل وعي البشر بالدولة على انها سلطة متناقضة مع مستوى تطورهم وغير معبرة عن خياراتهم الحرة فإن التناقض يصل حد التضاد بين الوعي بالحرية والدولة (والذي يجد تعبيره في أشكال الرفض المتنوعة).

ولا يحسبن أحد أنه بمجرد أن تكون الدولة ثمرة عقد اجتماعي بالمعنى الراهن للكلمة ــ تنتفي عنها صفة الإكراه. ذلك أن الإكراه صفة لازبة لها وقد يتخذ أشكالا خفية(١٥). ولهذا يخلق المجتمع أشكال الكبح المدنية، عبر وعيه لحريته. كالمجتمع المدني مثلا. فالمجتمع المدني: مؤسسة اجتماعية طوعية حرة ذات شكل وآليات عمل منظمة ينخرط فيها الأفراد، استنادا إلى صور الانتماء الطبقي أو المهني أو الفكري ــ الايديولوجي(١٦).

إن المجتمع المدني بقدر ما هو طريقة تصالح بين الدولة والمجتمع بقدر ما هو طريقة لتنظيم التناقض بينهما. لكنه تناقض لا يقوم على النفي المتبادل لأن كل طرف يعترف بوظيفة الطرف الآخر.

أما في حالة وصول التناقض بين المجتمع والدولة حدا تصادر فيه الدولة تعين وعي الحرية بأشكال عملية، فإن التناقض يصل حد النفي المتبادل.

يتميز الوطن العربي ــ اليوم ــ بأنه يحتوي على معظم الأنماط التاريخية للدولة. من حيث اشكالها ونظمها السياسية. وهي ظاهرة تكاد تكون فريدة في عالمنا المعاصر.

أمة ذات دول متنوعة. من الدولة الاتوقراطية القائمة على مبدأ وراثة السلطة المستبدة. إلى الدولة الملكية الدستورية مرورا بالجمهورية من كل الأنواع(١٧).

إن معظم أشكال الدولة العربية المعاصرة ونظمها تقع في تناقض شديد مع مستوى تطور المجتمعات العربية. هذا الأمر موعى به على نحو مباشر أو غير مباشر. وما يزيد في وعي هذه الواقعة حالة العلاقة بين الدولة والمجتمع في العالم الأوربي وبعض أجزاء من آسيا وافريقيا وامريكيا اللاتينية.

استنادا إلى ما سبق، يجب أن نميز المجتمعات بين تلك التي يتخذ وعيها بالحرية وعي نخب فحسب وتلك التي يصل فيها وعي الحرية مستوى وعي الشعب بها.

في مجتمعات وطيئة التقدم ينشأ وعي الحرية بوصفه وعي نخب نتيجة التناقض بين الدولة والعصر. أما في المجتمعات ذات المستوى الأكثر تقدما ــ من زاوية معيار التقدم التاريخي الراهن ــ فإن وعي الحرية ينتج عن تناقض بين الدولة والمجتمع من جهة والدولة والعصر من جهة أخرى. ولهذا فالوعي هنا ليس وعي نخب فقط بل وعي شعب بشكل عام.

ففي البلدان ذات النظم التقليدية والانتماءات لما قبل طبقية حيث لم يصل فيها الوعي الاجتماعي إلى درجة الوعي الذاتي للشعب أو الأمة، فإن الدولة حاملة ولاشك سمات هذا المجتمع. والنخب بهذا المعنى لا ترى التناقض إلا من زاوية التناقض بين بنية النظام الداخلي ونظام العصر. وإذا كان صحيحا أنها تطرح وعيها من حيث اعتقادها بأنها تعبر عن الكل، فإنها تظل أسيرة نخبيوتها فتنشأ ظاهرة التناقض بين الدولة والنخبة. أما البلدان التي صارت الدولة فيها قميصا أضيق بما لا يقاس من حيث المجتمع، حيث بنية المجتمع أكثر تطورا من بنية الدولة، فإن النخبة تعبر فعلا عن نزوع عام واقعي. أي يتوحد وعي النخب مع وعي الشعب ويحصل التناقض على صيغة دولة ــ شعب.

وعندها لاتكون مفاهيم العلمانية والدستور والديمقراطية وحقوق الإنسان مفاهيم وعـي مغترب، بل وعي حرية إنسانية نابعة من بنية المجتمع الداخلية وتكون مهمة النخبـة المثقفة صياغته في نص وقد يعترض بعضهم قائلين: لكن هذه المفاهيم إنما نشأت فـي حضارة أخرى وتظل غريبة من حيث أصلها. أليس في استدعائها اسـتدعاء وعـي للحرية وليس خلق وعي ذاتي؟.

لكي أظل في إطار النقطة التي أنا بصددها سأرجئ الإجابة عن هذا السؤال إلى حين. قلنا إن الدولة إذ تتحول إلى نقيض مجتمع وعصر تخلق وعي التحرر منها. ويخلـق وعي التحرر بدوره أشكال التمرد عليها، أو أشكال الرفض لها. وإذا كـانت أشـكال التمرد وأشكال الرفض مرتبطة بوعي الحرية، فإن هذه الأشكال مترابطـة بنوعيـن لوعي الحرية أجد لزاما على التمييز بينهما. الوعي الحقيقي والوعي الزائف.

يتحدد الوعي الحقيقي للحرية بسمة أساسية ألا وهي أنه تعبير عن نزوع كلي وليـس فرديا. أي تحول الحرية إلى مطلب لي وللآخرين. يخلق هذا النمط من وعي الحريـة علاقة تمرد ورفض إيجابيين، أي أن وعي الحرية قد حرر الذات نفسها من ذاتيتـها المغلقة وكشف من أفقها الإنساني ـ الديمقراطي. ومضمونها الاجتماعي العادل. ينتـج عن ذلك فاعلية مجتمعية يصعب الانتصار عليها من قبل أعدائها. فاعلية عملية تنظيـم البشر وفاعلية فكرية تؤكد قيمة الانسان، وكرامته.

أما الوعي الزائف للحرية: فهو ذلك الوعي الذي يتحصن بفردية معزولة عن العـالم. والوعي الفردي بالحرية لا ينجب إلا خوفا على الذات، الذي يخلق لديها شعورا بـلا معنى للحياة في عالم يبعث على الرعب، وإحساسا باللامبالاة تجـاه العـالم المحيـط والمسيطر. فتختار الذات العزلة عن المحيط، والاهتمام الواعي بمـا يخـص الـذات الضيقة، فالخوف الذي يخلقه الوعي الزائف بالحرية يلقي الإنسان في عالم الضيـق،

فيعزله عن العلاقة المعشرية ذات الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية والسياسية ويدفعه لإيجاد مبررات أخرى للحياة، تؤكد تشرنقه داخل ذاته.

وقد يكون وعي الحرية الزائف ثمرة الحقد الذاتي الذي إذا ما تمكن من الفرد أومن جماعة دفعهم إلى نمط من السلوك العدواني العنيف. إنه في هذه الحالة لا ينقل وعي الحرية إلى حرية الكل، بل يحصرها في دائرة الانتقام أو الثأر. وعليه لا ينجب وعي الحرية الزائف إلا مأساة اجتماعية وخرابا وتعطيلا لسيرورة التاريخ لأنه بالأساس لا يقود إلا إلى رد الفعل بينما الحرية هي الفاعلية كما قلنا. وآية ذلك أن وعي الحرية الحقيقي ينتج رفضا إيجابيا، نقطة انطلاقه حرية الإنسان ككل، يتيح رفضا لمختلف صنوف الإكراه والكبح والمنع، ولهذا يتميز الرفض الإيجابي بسمة العقلانية التي لا تنفصل عن المعرفة، المعرفة بآلية القمع وآلية تجاوزه. نحو وضع أرقى للإنسان.

أما الوعي الزائف، بوصفه وعيا غريزيا عفويا، فإنه لا ينظر إلى مستقبل وضع الإنسان، لأن المشكلة بالنسبة إليه هي الانتقام وليس التحرر الكلي. وتأسيسا على ذلك يجب أن نميز بين أشكال القول الناتجة عن كلا الوعيين.

ينتج الوعي الحقيقي قولا في الحرية يوحدها مع الإنسان والعقل والعدالة حيث لا انفصال بين الحرية والمعرفة والقيم. أما الوعي الزائف فإنه لا ينتج إلا قولا جديدا للسيطرة. إن كان ذلك على مستوى وعي الأمة الزائف أو الطبقة أو الفئة أو الفرد.

وإذا كانت الدولة سلطة مباشرة، انتصبت تاريخيا أمام الشخص كصنم حاول أنسنته ليدرجه في حقل الحرية الساعي إليها ، صنم اسهم موضوعيا في خلق الوعي بالحرية، وأسهم الوعي بدوره في تحديد دولة الحرية، فإن الدولة ليست السلطة الوحيدة التي تواجه الشخص. فالمجتمع حزمة من السلطات تأخذ طابعا موضوعيا ولا تنتمي إلى حقل السياسة. فالتقاليد والمعتقدات والأخلاق ومختلف العلاقات الاقتصادية عالم تشكل دون أن يكون للإنسان دور مباشر في تشكله[١٩]. وفي اللحظة التي يشعر

فيها الشخص بانفصاله عن هذا العالم، واغترابه به داخل هذا العالم فإن فكرة الحرية تتعين كعلاقة تضاد بين هذه العلاقات التي تأخذ كما قلنا طابعا موضوعيا وبين الاشخاص الذين يرون في هذه العلاقات قيدا يحول دون تحقيق انسانيتهم. تطرح الشخصية في هذه الحالة لا تحررها الإنساني الفردي، بل تحرر المجتمع الذي يضمن حريته، تحرر المجتمع من سلطة لاواعية تخلق مع الأيام قوى متنافرة بالعلاقة بها، قوى تؤكدها وقوى تنفيها. قوى تنظر إلى سلوك المتمرد عليها على أنه سلوك لاسوي، وقوى تنظر إلى التمرد عليها تحقيقا لمطلب الحرية الذي هو الحالة السوية.

تشكل العلاقات الاجتماعية بنى اجتماعية، يحكمها جدل الثبات والتغير. على عكس البنى الثابتة والمستقرة كالبنى الطبيعية أو اللغوية[٢٠]. وتحول البنى الاجتماعية رهن بعوامل داخلية وعوامل خارجية. فعالم القيم والمعتقدات والاقتصاد والثقافة عموما عالم يتسم بالتناقض الداخلي بين الساكن والمتحرك. بين القديم والجديد الذي ينشأ في أحشائه. فيقسم البشر بدوره إلى عالمين متناقضين. عالم يدفع بالجديد وعالم يكبحه. كيف يظهر التناقض هنا في حقل الحرية؟.

إن للتناقض داخل البنى طابعا موضوعيا كما قلنا، لكنه يخلق أشكال الوعي به. وبالتالي الموقف منه.

فالقوى التي ترى في القديم العالم الأمثل تدخل في صراع مع القوى التي ترى في الجديد العالم المعقول فتطرح نفسها كقوى تحرر من القديم، إنها لاترى في القديم إلا عائقا أمام الحرية. إذا فوعي الحرية هنا ثمرة الوعي بضرورة الجديد. فيتوحد وعي الحرية بوعي الجديد، وتغدو القوى النابذة له نابذة للحرية أولا.

فوعي الحرية بهذا المعنى وعي بفكرة التقدم ذاتها. وعي بضرورة التحرر من سيطرة القديم الذي يتعين عمليا بنصوص وعلاقات وبشر بدونهم لاوجود للسيطرة أصلا.

فالنص بحد ذاته ــ مثلا ــ ليس سلطة قائمة بذاتها ــ إلا بوصفه دافعا للسلوك والتفكير وممارسة فئات محددة اجتماعيا. وسلطة تتعين في مجرى التناقض والصراع الاجتماعيين. الذي يأخذ صيغة صراع وتناقض سياسي ــ ثقافي ــ فكري، ايديولوجي ...الخ. فسلطته إذا جزء من سلطة قائمة في بنية المجتمع المتناقض. سلطة تنظر إلى النص من حيث هو عامل تأكيد السيطرة ــ السلطة.

ففي الوقت الذي تسعى فيه القوى التقليدية لإضفاء صفة القداسة على مقالها القديم بدواعي الحفاظ على الهوية يتجه الوعي الحر نحو المقال القديم كإرث يعيق التفكير من أن ينال حقه.

فيطرح مفهوم التجاوز الذي تنظر إليه القوى التقليدية من حيث هو ارتداد. صحيح أن الإرث المكتوب متوزع على مختلف حقول الثقافة الروحية، لكن ما يتحول منه إلى سلطة- مؤسسة- ذلك المرتبط بالسياسة والدين والقيم.

فحقل السياسة ليس هو الأشكال العلمية لسلطة الدولة فقط وإنما هو مقال سياسي بخلع على نفسه- بفضل سلطة الدولة- طابعا قدسيا. انها إضافة سلطة جديدة متممة للسلطة المادية.

وكذا الدين ليس حقلا من العبادات وعلاقة روحية بين العبد والمعبود بل هو مكتوب يحول العلاقة الروحية إلى علاقة امتثال للمكتوب ذاته وما يحتويه من صنوف الأوامر والنواهي.

والقيم لا تختلف من حيث سلطتها عما سبق، فهي الأخرى حاصلة على نصوص تكرس العلاقات الواقعية- المادية.

ما الذي يجعل الوعي الحر ينظر إلى هذا المكتوب كنفي للحرية؟

يعتبر النص نفيا للحرية في حالة واحدة فقط: إذا اعتقدت جماعة من الناس أن النص قد وصل ذروة اكتماله من حيث احتواؤه على الحقيقة المطلقة. وبالتالي فهو غير قابل للتجاوز أو النقد أو الإغناء أو الرفض. فهو بهذا المعنى خارج السيرورة التاريخية، ليس حقلا لارتياد العقل. لقد أصبح النص ببساطة مكونا أساسيا للعقيدة ــ الإيديولوجيا وراءه مؤسسة حارسة له أمام أي نقد.قد تكون المؤسسة حزبا أو دولة أو مركزا دينيا.

فماركس- فيلسوف الحرية أساسا. غدا نصا منجزا في منظومة أيديولوجبة رأت فيه اكتمال المعرفة الإنسانية وتحرسه دولة وحزب ورأس المال- الذي هو كتاب علمي- أصبح مرجعا خارج الزمان والمكان. ومعيار الحقيقة أصبح واقعا بين دفتي مجلدات وليس في واقع يكشف عن نفسه عبر الفكر.

وعلى الرغم من أن كل معرفة علمية- هي معرفة قابلة للدحض كما يقول كاربوبر- فقد نظر إلى عدد من المفكرين الماركسيين الذين دحضوا أو أغنوا على أنهم- منحرفون ومرتدون. غاوردي، ارنست، ينشر مارياك، كارليلو لوكاتش... الخ.

والنص الديني نموذج فذ للنص المغلق الذي حاز اكتماله بوصفه نصا إلهيا أو استمرارا له. وكل تأويل أو تفسير تجاوز لحظة اكتماله هذه هو الآخر ارتداد أو زندقة.

من هذه الزاوية يتشابه النص الأرضي والنص الإلهي ويصلان إلى ذروة استبدادهما عندما يرفعان إلى مستوى ما فوق إنساني.

وأحب أن أؤكد مرة أخرى أن النص ومن زاوية الرؤية التي انطلق- ليس سلطة بحد ذاته. إنه وسيلة سلطة مادية متعينة.

فالنص السياسي لدولة–هو جزء مهم من جهازها الايديولوجي لتبرير الهيمنة واستمرار الغلبة. إن النص وقد غدا ايديولوجيا تحول إلى أداة قمع. من هنا نفهم لماذا يتخذ وعي الحرية ــ في صراعه مع الدولة ــ صورة وعي التحرر من الايديولوجيا.

والنص الديني ــ سلطة مؤسسة دينية ــ تعزز سيطرتها عبر النص والاحتفاظ به في صورته الالهية. وكونه من وجهة نظر معتقديه إلهيا فإن ما تراكم عليه عبر تاريخ الشرح والتفسير لم يغادر منطقه المقدس.

إنه نص كلي لسلطة كلية أخلاقية ــ اجتماعية وسياسية وفكرية. لهذا فإن ما يميزه عن النص السياسي هو أن النص السياسي يظل، في نهاية المطاف وفي منظومة العقيدة، نصا بشريا. أما النص الديني فهو نص يمت إلى المطلق.

فالتحرر من الايديولوجيا السياسية ــ كنص، غالبا ما يكون ثمرة تحول جزئيا أو كليا في السلطة السياسية أو الحزب ــ أما التحرر من ساطة النص الديني، فإنه أمر عسير التحقيق، فهو يحتاج إلى تحول تاريخي اقتصادي اجتماعي يعلن أول ما يعلن أنسنة النص الديني، وتحويل المقدس إلى إنساني.

ولاشك أن محاولات ــ فردية كثيرة ــ سعت ــ تأويلا وتفكيكا ونقدا للتحرر من المعتقد الديني المكتوب، لكن نطاق تأثيرها ظل ضعيفا. ولم يتأت لأوربا أن تقيم علاقة حرة بالكتاب المقدس وملحقاته إلا بعد الثورة البورجوازية وانتشارها الساحق على سلطة الاقطاع المتحالف مع الكنيسة. ومخطئ من يظن أن التحولات الكبرى في المعتقد الديني هي ثمرة أفراد تنويريين فقط بل على العكس من ذلك إن التنويريين إذا لم يعكسوا التحولات العميقة ويكونوا ثمرة لمثل هذه التحولات يظلون، مع كل ما يؤدونه على مستوى حركة الفكر، مغتربين عن عالمهم المحيط إلى حين يجدون حركة التاريخ التي تحولهم إلى رسلها.

وليست محاولات الافغاني وعبده والعشماوي ونصر حامد أبو زيد وشحرور في الاصلاح الديني والتأويل والتفكيك للنص الديني إلا تعبيراً عن التناقض الاجتماعي ــ التاريخي الذي أخذ ويأخذ شكل التناقض بين العقل والنقل. العقل من حيث انحيازه للتاريخ الواقعي وانتصابه كممثل للحرية، والنقل من حيث انحيازه للماضي واعتباره نفياً للعقل أي الحرية.

فإذا كانت الحرية تعني التجاوز ــ ان في عالم الفكر أو في المجتمع أو في السياسة أو في القيم، وإذا كان التجاوز أحد سمات منطق التاريخ، فإن تجاوز النص كعملية لانهائية واحد من المظاهر الكبرى لوعي الحرية وتعيه العملي.

أعود للسؤال الذي أجلت الاجابة عنه ألا وهو: اليس في استدعاء مفاهيم حضارة أخرى لصياغة وعي الحرية استدعاءٌ خارجيٌ لوعي الحرية وليس خلقاً لها؟

ولوصغته ــ أي هذا السؤال ــ على طريقة الرافضين للحضارة الغربية لجاء على النحو التالي: اليس في استيراد مفاهيم ونظريات مجتمع غربي مختلف عن مجتمعنا عبودية من نوع آخر وليس وعياً للحرية؟إن طرح السؤال في الصيغة المذكورة آنفاً حول علاقة بين ثقافتين صيغة خاطئة. والأقرب إلى الصواب أن نسأل: في أية شروط تاريخية تمارس ثقافة ما تأثيرها على ثقافة أخرى بحيث تغدو بعض جوانب ثقافة الآخر جزءاً لايتجزأ من الثقافة القومية؟.

وعندي أن أي مجتمع لايستدعي أفكاراً من مجتمع آخر إلا إذا كان أولاً بحاجة إليها. ثم إذا كان قادراً على جعلها جزءاً من وعيه بالعالم.

ومعنى أنه بحاجة إليها: هو أن زاده الفكري أفقر من أن يستجيب للمشكلات الراهنة المعيشية. وأن المشكلات التي يعاني وجدت تعبيرها النظري لدى ثقافة عاشت المشكلات نفسها أو ما شابهها. والعلم النظري الطبيعي أو الإنساني ذو طبيعة كلية.

ولا يعرف التاريخ الثقافي لأمة من الأمم إطلاقاً حالة اكتفت فيها الأمة بزادها المحلي. فللمسألة إذاً طابع قانوني إن صح التعبير.

لقد استدعى الأوربي ابن رشد لكنه حوله إلى أفيروس وأصبح إبن رشد الاسلامي في أوربا إبن رشد اللاتيني والحق أن بين أبن رشد وأفيروس فرقاً خلقه شكل تلقي الغربي لإبن رشد. ولهذا يعتقد البعض ــ وهناك ما يبرر هذا الاعتقاد ــ أن استدعاء الفلسفة العربية مرة أخرى لإبن رشد إنما تم عن طريق استدعاء لايفورس الريتاني.

لأن وعي الحرية تعين بوصفه وعياً لحرية العقل، حرينه في ارتياد عوالم أوصدت أمام حريته.

إذ ذاك فإن استدعاء أفكار حضارة أخرى لمواجهة مشكلات معيشة هو مظهر من مظاهر تعين الحرية، مظهر من مظاهر التجاوز الاساسية للوعي الحر واستدعاء الافكار من الغرب الذي لاينفي إطلاقاً التناقض بينها وبينه وأشكاله المادية.

ولكن إذا كانت الحرية تجاوزاً لا نهائياً وإذ كان وعي الحرية تجاوز الوعي لذاته، تجاوزاً للواقع وعلى نحو لانهائي. فما معنى الحرية إذا كانت انتقالاً من سلطة إلى سلطة من دولة إلى أخرى من نص إلى آخر من مجتمع إلى مجتمع مختلف. بكلمة أخرى أين تكمن الحرية: إذا كانت انتقالاً من سلطة إلى أخرى والسلطة بحد ذاتها نفي للحرية؟.

إن سيرورة المجتمع الانساني في الوقت الذي تدل فيه على تعقد وعي الحرية وامتلاكها فإنها تدل أيضاً على الارتقاء بوعيها وامتلاكها أيضاً. ولما كانت عملية وعي الحرية وامتلاكها حركة لانهائية فإن كل جيل يواجه على نحو مرتبط بمستوى تطوره ــ مشكلة الحرية. وذلك لأن كل مجتمع بالقدر الذي يحقق فيه الحرية يخلق أيضاً عوائق أمام امتلاكها.

فعملية الانتقال للعلاقات الرأسمالية أنتجت خطابا للحرية يقوم على التحرر من سلطة النبلاء والكنيسة كعائق أمام تقدم هذه العلاقات، ومن ثم فإن انتصار الرأسمالية الذي أدى إلى التحرر من تلك السلطة، ووسع من مشاركة البشر في اختيار النظام السياسي، ودفع بالعلم حدا باتت الطبيعة في قبضة الانسان، ورفع من شأن الانسان الفرد، هو ذاته المجتمع الذي أتيح الرفض له باسم الحرية ذاتها.

فالعلم هو الذي لبى حاجات كثيرة وخلق حاجات أكثر، والرأسمالية التي أنتجت السلعة التي يجهد الانسان كثيرا لتلبيتها لكن العلم والرأسمالية هما اللذان استبدا بالإنسان وحولا النقد إلى صنم شديد، وأعادا انتاج الاستغلال الانساني. وافقرا الجانب الروحي للانسان. هذا ناهيك عن خلق علاقة عدائية بالطبيعة الأم. والحروب المدمرة واستعباد الشعوب الأقل تقدما أمام هذا الواقع الجديد انتصب مطلب الحرية من جديد بوعي جديد. وعي متمرد على تلك الشروط الجديدة التي أفقدت الانسان أمله في الحرية.

فليست صرخات الاحتجاج الوجودية والماركسية والشخصانية، وانتشار نزعة التشاؤم والاحساس بالخوف من المصير إلا وعيا للحرية في عالم كان من المفروض أن يخلق الشعور بها.

ولأن الرأسمالية قد حررت الانسان من جهة وخلقت أصفاده من جهة أخرى ظلت الحرية مطلبا انسانيا، وحاضرة أمام الاجيال المعاصرة سواء في العالم المتقدم أو العالم المتأخر.

ولهذا فالحرية لاتتحقق على نحو كلي، ولاتتحدد قيمتها بما تحقق فقط، إن الحرية هي العملية ذاتها، أي مسار وعيها والكفاح من أجلها بوصفه عملية لانهائية. بمعنى آخر إن الحرية تتعين بوعيها وبمسار تحققها لا بما تحقق بالفعل فيها فحسب. فالديمقراطية مثلا تعين للحرية وخالقة الشعور بها لكن هيهات لها أن تستنفد الطموح الانساني نحو الحرية، إنها ولاشك واقعة تشعر الإنسان بحريته لكن أهميتها لاتكمن في ذلك فحسب

بل في محافظتها على منطق الحرية كعملية كما قلت.لأن الحرية كسيرورة أعم بمـا لايقاس من أشكال تعينها الواقعية وبالتالي كل تحقق للحرية هو تحقق جزئي.

لمزيد من الايضاح أقول: العلمانية مثلا وعي بالحرية وكفكرة تحققت في دولة علمانية ومن حيث قنونة حرية المعتقد، ومساواة الناس بمعزل عنه أمام القانون. لكن المسـاواة أمام القانون لشخص حر المعتقد لاتلغي السؤال عن طبيعة القانون ذاتـه هـذا الـذي يتساوى في حقله الناس.

إذ قد يكون القانون ثمرة دولة مستبدة وعلمانية، وليس تعبيرا عن إجماع المواطنين.

ولو فرضنا أن قانونا قد تحقق من حيث هو ثمرة إجماع فإن أجيالا أخرى قد تجد فيـه عائقا أمام ازدهارها الانساني ـ الاجتماعي أو الاخلاقي إذ ذاك فإن وعـي الحريـة سيأخذ شكل تحرر من هذا القانون الذي حقق في لحظة مـا مـن التـاريخ الشـعور بالحرية. وهذا هو معنى أن الحرية سيرورة تاريخية ومسار شاق وقد أصاب هيغـل عندما قال: إن التاريخ هو مسار وعي الحرية لذاتها لكنه أخطأ عندما رأى اكتمالـها النهائي في الدولة الديمقراطية واستند إليه البعض للقول بنهاية التاريخ.

وهذا يفضي بنا إلى القول: إن أية دولة أو ايديولوجيا لاتستطيع الإدعاء أنها حققـت أو تحقق أو تسعى لأن تحقق على نحو كلي حرية الانسان، لكن المجتمـع الحـر هـو المجتمع الذي يبقي على حق وعي الحرية والكفاح من أجلها عندها فقط تتوحد حريـة الشخص ولا تتحقق كليا بل كعملية تاريخية لانهائية، وإلا نفينا تاريخية الحرية وحكمنا بالتفريق بين الحرية والتاريخ وهذا مطعن من المطاعن الكبرى لأكثر الايديولوجيـات العربية المعاصرة.

إذا كنا قد خلصنا إلى كشف العلاقة بين الحرية والتاريخ لإبـراز الحريـة كتجـاوز لانهائي للواقع كسمة أساسية من سمات وعي الحرية. فإن هذه العلاقة لاتتعين إلا فـي

علاقة أخرى يجب الكشف عنها. ألا وهي الحرية والمشروع، أو الحرية من حيث هي مشروع، بل إن وعي الحرية يأخذ صيغة المشروع.

فالمشروع رفض لواقع وتصور لواقع مأمول، حركة رفض المعيش ورسم المستقبل.

ولكن متى يكون المشروع وعياً بالحرية؟ فرفض الواقع قد لا ينجب تصالحاً بين الحرية والتاريخ.

لا يكون المشروع وعياً بالحرية إلا إذا كان وعياً بالامكانيات القابعة في قلب الحركة التاريخية، سواء أقاد الوعي بالحرية الارادة إلى تحقيق الامكانية أم لم يقده إلى ذلك.

الامكانية كواقع غير متحقق، تجاوز للمتحقق وقابل للتحقق، إذا ما توافرت جملة من الشروط الموضوعية والذاتية. إن الارادة في تعاملها مع الامكانية تعبر عن حريتها في عالم متعدد الامكانيات. تسعى نحو خلق شروط انتصار الامكانية التي أصبحت في ساحة الوعي.

أما الوعي الطامح لتحقيق ما هو قابع في الذهن فقط دون أي علاقة بالامكانية فإنه يتعامل مع المستحيل وبالتالي فالمستحيل هو نقيض المشروع. صحيح أن هذا الوعي يصدر عن قناعة بأنه وعي حر، لكنه في حقيقة الامر وعي يندرج فيما سميته بالوعي الزائف للحرية.

فالاعتقاد بأن الارادة بإمكانها أن تعيد انتاج مرحلة سحيقة من الزمن في الحاضر، ليس ضرباً من المشروع المعبر عن الحرية. لأن في ذلك تناقضاً مع التاريخ الذي لا يحمل إمكانية كهذه. وقد يخلق هذا الاعتقاد فاعلية نشطة وانتصاراً مؤقتاً، لكن التاريخ سينتقم لنفسه إن آجلاً أو عاجلاً. وإخفاقاً لا محال واقعاً.

إن إرادة كهذه تقيم علاقة مستبدة بالتاريخ وبالمجتمع وبالانسان حين تنظر إلى إخفاقها على أنه قدر مؤقت. أما وعي الحرية كمشروع قابل للتحقق انطلاقاً مما يكنزه الواقع

في داخله فإنه يوسع من فكرة الحرية، لأنه في هذه الحالة لايصادر أي وعي للحرية في تعاملها مع الممكن.

استناداً إلى تمييز كهذا ينشأ التمايز بين المفكر الديمقراطي والمفكر الاستبدادي، فالمفكر الديمقراطي وهو يطرح المشكلات الحقيقية ويرسم المستقبل الممكن لا يصادر حق الآخر في وعي العالم وفق زاوية الرؤية الواقعية التي ينطلق منها مهما اختلف معه. لأن حقل الاختلاف هنا هو حقل الممكنات فالعقل هنا عامل توحيد، أما المفكر المستبد فيتجاهل الواقع، ويغدو مستلباً لفكرة في الذهن فقط لا علاقة لها بمنطق التاريخ. إن العقل وقد انهزم فإن الاخر المختلف ليس إلا عائقاً يجب أن يزول.

إن المفكر الديمقراطي والمفكر المستبد ما هما إلا التعبير الحقيقي عن القوى الديمقراطية والقوى المستبدة.

فالمجتمع ـ كما قلنا ـ هو حقل تناقضات ـ حقل قوى متناقضة من حيث مصالحها وأفكارها ومعتقداتها. هذه التناقضات هي التي تحدد في النهاية أشكال الوعي والغايات، من وعي الحرية كمشروع إلى الوعي الطوباوي الأخلاقي، إلى الوعي المستبد. فالطبقة الصاعدة تاريخياً ـ وكما دلت التجربة الانسانية ـ حاملة لواء التقدم لاترى صعودها إلا في مجال حريتها والتي تجعل منها الشكل الارقى للحرية تغلف نزوعها نحو السيطرة، بنزوع إنساني شامل. إن انتصارها وقد تحقق بكشف عن الحقيقة التي أخفيت في سيرورة كفاحها.

وبالمقابل فإن الفئات التي تخشى انهيارها لا تجد أمامها سوى الاستبداد وبين الذي يريد للتاريخ أن يندفع مهما كان الثمن وبين الذي يريد للتاريخ أن يقف مهما كانت الوسيلة ينشأ النزوع الطوباوي الانساني الذي يحلم بمجتمع أمثل يحول دون ثمن الحرية الباهظ دون عذابات الاستبداد.

إن الديمقراطي والمستبد والطوباوي نماذج يعيد التاريخ إنتاجها دائما رغم كل ما أنجزه المجتمع البشري عل مستوى الحرية. لأن التاريخ سيظل حقلا للتناقضات التي حلم ماركس بانتفائها في الشيوعية.

لكن حظ كل مجتمع من هذه النماذج متفاوت بالضرورة بسبب تنوع التناقضات وطبيعتها أي إن طبيعة التناقضات هي التي تحدد درجة حضور هذا أو ذاك.

فالتناقضات العقيمة لا دور لها في التقدم التاريخي، إنها تناقضات بين قوى متشابهة من حيث تخلفها الاجتماعي ـ التاريخي، ولا تنتج بنتيجتها إلا تراكما في التخلف التاريخي.

أما التناقضات المثمرة، فهي وحدها التي تقوم بدور إنساني، لأنها تقوم بين قوى دافعة للتقدم وقوى كابحة له. وبالتالي فإن نتيجتها إنتصار للانسان، والحرية لا تنتصر الا في هذا النمط من التناقض.

وتأسيسا على ذلك ، فإن عملية تحديد التناقضات في الوطن العربي والقيام بعملية تمييز بين العقيمة منها والمثمرة، شرط ضروري لصياغة مشروع يعبر عن الحرية، أو عن الوعي الحقيقي للحرية في هذه اللحظة من التاريخ. ولست الآن في معرض الكشف عن هذه التناقضات التي أشرت، كما أعتقد.. إلى الاساسي منها الآن وإلى أكثرها في مناسبات سابقة، فقط أحب أن أشير إلى أن قوى السيطرة الخائفة على مصيرها تدرك أهمية وعي الحرية كعنصر تجاوز لها، ولهذا فإنها تسعى بكل ما أوتيت من وسائل السيطرة المادية والأيدولوجيا لكبح حرية الوعي عبر إبراز التناقضات العقيمة، وجعل الوعي خاضعا لها، إن كانت تناقضات الحدود أو تناقضات هويات زائفة قطرية أو دينية وليست وسائل السيطرة الاعلامية والمالية الساعية لإفقار الحياة الروحية وتسليع الثقافة، وبث أحط أشكالها إلا محاولة لإبعاد الارادة الانسانية من أن تتحد مع الحقيقة وللحيلولة دون أن تقود حرية الوعي إلى وعي الحرية.

ولعمري إن وعي الحرية وعي معذب ويزداد تعذيبه حين يترافق هذا الوعي مع عجز الارادة، فيعيش الانسان حالة الاغتراب القصوى، وفي هذا تكمن أزمتنا الكبرى.

الهوامش

١- اشارة إلى الكوجيتو الديكارتي، انظر بين ديكارت، تأملات، القاهرة١٩٦٩/ص٨٦/ ترجمة عثمان أمين.

٢- انظر موريس كرنستون، سارتر بين الفلسفة والادب، بيروت١٩٧٥/ص١٧١.

٣- انظر ألبير كامو، الانسان المتمرد، بيروت١٩٨٣/ص٢٩، نرجمة نهاد رضا.

٤- في العلاقة بين الوجود والماهية، انظر جان بول سارتر. الوجود والعدم، بيروت١٩٦٦، ص٩٧٣. ترجمة عبد الرحمن بدوي.

٥- القاموس الموسوعي الفلسفي، موسكو١٩٨٣/ص٦٢٢-٦٢٣.

٦- القاموس الموسوعي الفلسفي، ص٥٩٦.

٧- انظر فروديك هيغل فينومينولوجيا الروح، موسكو١٩٥٩، ص٩٩-١٠٠.

٨- انظر كارل ماركس وفردريك انغلر، البيان الشيوعي، المؤلفات الكاملة، مجلد١.

٩- انظر سارتر، الوجودية مذهب انساني، بيروت، بلا تاريخ.

١٠- نستخدم هنا كلمة شخص بالمعنى الذي أضافته الشخصانية على مفهوم الشخص.

١١- انظر أحمد برقاوي، محاولة في قراءة عصر النهضة، بيروت١٩٨٨/ص١١٤-١١٥.

١٢- القاموس السياسي.دمشق، مجموعة من المؤلفين.ص٣٧٧.

١٣- حول الدولة والحرية، يمكن العودة إلى كتاب عبدالله عروى "مفهوم الحرية" الدار البيضاء، ١٩٨١/ص٢٧-٣٧.

١٤- هذا ما نجده في الكتابات السياسية للوك وهوبزوربر.

١٥- انظر القاموس السياسي.

١٦- انظر غرامشي، مختارات جـ١ بيروت١٩٧٨.

١٧- انظر خلدون النقيب، الدولة التسلطية في المشرق العربي المعاصر، بيروت١٩٧١ ص١٧٩-١٨٠.

١٨- نقصد بالفاعلية هنا ذلك النشاط المبدع للبشر، الذي يضيف للمعرفة والتاريخ ما هو أرقى، أما رد الفعل فنقصد به النشاط السلبي الذي لا يأخذ بعين الاعتبار إلا عملية التدمير ذاتها، دون النظر إلى المستقبل، والتي تؤدي إلى نكوص في المعرفة والتاريخ على حد سواء.

١٩- لقد أصبح من المتفق عليه الآن أن هناك أشكالا متعددة السلطة السياسية والمعرفة والخطاب والقيم.

راجع بهذا الصدد ميشيل فوكو، نظام الخطاب، بيروت١٩٨٤.

٢٠- انظر بهذا الصدد الاتجاهات الرئيسية في البحث في العلوم الاجتماعية، دمشق١٩٧٦، جـ٣/ص٣٧٥.

٢١- انظر كارل بوبر، منطق الكشف العلمي، بيروت، بلا تاريخ، ص١١٧-١١٨، ترجمة وتقديم ماهر عبدالقادر، محمد علي.

٢٢- ندرج بهذا الصدد المؤلفات التالية: محمد عبده "الإسلام بين العلم والمدينة" علي عبد الرزاق "الإسلام وأصول الحكم"، شحرور: الكتاب والقرآن.

٢٣- انظر استيفان فلد، التنوير وصراع الحضارات، مجلة الفكر العربي، العدد٨١ صيف١٩٩٥، السنة الحادية عشر.

٢٤- انظر مقالنا: العلمانية كأيديولوجيا، الطريق العدد٤، ١٩٩٥.

٢٥- سارتر الوجودية مذهب إنساني،ص٢٥.

٢٦- راجع مقالة: العلمانية كأيديولوجيا.

٢٧- راجع كتابنا، العرب بين الايديولوجيا والتاريخ/دمشق/١٩٩٥.

مراجع البحث

الكتب:

١-الاتجاهات الرئيسية بالبحث في العلوم الاجتماعيـة، مجموعـة مـن المؤلفيـن، دمشق١٩٧٦.

٢-برقاوي، أحمد (محاولة في قراءة عصر النهضة، بيروت١٩٨٨ وكذلك، العـرب بين الايديولوجيا والتاريخ، دمشق.

٣-بوبر كارل، منطق الكشف العلمي، بيروت، بلا تاريخ.

٤-ديكارت رينه، تأملات القاهرة١٩٧٩.

٥-سارتر، جان بول، الوجود والعدم، بيروت١٩٦٦.

٦-سارتر، الوجودبة مذهب إنساني، بلا تاريخ.

٧-العروى، عبدالله ، مفهوم الحرية، الدار البيضاء١٩٨١.

٨-غرامشي انطون المختارات، بيروت١٩٧٨.

٩-فوكو ميشيل، نظام الخطاب، بيروت١٩٨٤.

١٠- قاموس الفكر السياسي، دمشق١٩٨٤، مجموعة من المؤلفين.

١١- القاموس الفلسفي الموسوعي، موسكو١٩٨٣ بالغة الروسية.

١٢- كامو ألبير، الانسان المتمرد، بيروت١٩٨٣.

١٣- كرنستون موريس، سارتر بين الفلسفة والأدب، بيروت١٩٧٥.

١٤- ماركس، المؤلفات الكاملة، مجلد١ ص١٥.

١٥- النقيب خلدون، الدولة التسلطية في المشرق العربي المعاصر، بيروت١٩٩١.

١٦- هيغل، فينومينولوجيا الروح، موسكو١٩٥٩ باللغة الروسية.

المجلات الدورية:

١- الفكر العربي المعاصر، العدد٨١ السنة الحادية عشرة.

الطريق، العدد٤، عام١٩٨٥.

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٦/٦/٢٧.

استخدام الحواسب لتقييم نتائج الامتحانات الجامعية في العلوم الاجتماعية

د. أحمد الأصفر
قسم علم الاجتماع ــ كلية الآداب
جامعة دمشق

الملخص

تبحث الدراسة في شروط استخدام الحواسب لتقويم نتائج امتحانات العلوم الاجتماعية من خلال تحليل نماذج من الاختبارات المطبقة في امتحانات العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ في جامعة دمشق، قسم علم الاجتماع معتمدة في ذلك على افتراض أساسي يفسر اختلاف نسب النجاح في الاختبارات المتعددة باختلاف نماذج الأسئلة المستخدمة فيها.

١ــ نموذج الأسئلة التقليدية: وهو نموذج اختبارات المقال.

٢ــ نموذج الأسئلة الموضوعية دون إجابات (الخيارات مفتوحة)، حيث يعتمد الطالب في إجابته على ذاكرته فقط.

٣ــ نموذج الأسئلة الموضوعية مع إجابات محددة (الاختيار المتعدد)، وفيها يختار الطالب إجابة محددة معتمداً على قائمة من الخيارات المتاحة أمامه.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل من أبرزها ملاحظة انخفاض نسبة النجاح بشكل واضح مع استخدام النموذج الأول، وارتفاعها بشكل واضح مع استخدام النموذج الثالث، ولوحظ أن أفضل معدل للنجاح برز مع استخدام النموذج الثاني، القائم على الأسئلة الموضوعية المفتوحة، التي تتطلب أن يختار الطالب الصحيحة من ذاكرته بالدرجة الأولى، وهو النموذج الذي يساعد على تطوير وسائل القياس في العملية التعليمية من جهة، ويساعد على استخدام الحواسب في تقويم النتائج من جهة أخرى.

يزداد استخدام الحواسب في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة يوما بعد آخر على الرغم من الصعوبات والمشكلات التي قد تظهر ولم تكن معروفة في السابق، ويعد استخدام الحواسب في تقييم نتائج الامتحانات الجامعية واحدا من التطبيقات العملية الممكنة للحواسب في الوقت الراهن، إلا أن هذا الاستخدام ينطوي على أبعاد إيجابية وسلبية عديدة يقتضي الأمر تحليلها والوقوف عندها لاستجلاء مواطن القوة والضعف واستبعاد ما هو سلبي في هذه الطريقة أو تلك، والعمل على تأكيد الجوانب الإيجابية التي تعزز من عملية تقييم النتائج وتجعلها أكثر سلامة باستخدام التقنيات الحديثة، ومنها الحواسب.

والغرض من استخدام الحواسب ليس هدفا بحد ذاته بقدر ما هو محاولة لتطوير الاختبارات والمقاييس التي من شأنها تحسين مستويات التقييم التربوي والتعليمي الذي يعد جزءا أساسيا من العملية التعليمية نفسها، ويرافقها في جميع مراحلها. حتى أن كل انتقال بالفرد من مرحلة تعليمية إلى أخرى يتوقف بالدرجة الأولى على نتائجه. وعندما يتجه الباحثون في ميادين التعليم المختلفة لتطوير وسائل القياس والتقويم فإنهم بذلك يسهمون بتطوير العملية التعليمية نفسها.

أولا- مسائل القياس والتقويم في العملية التعليمية:

يقتضي استخدام الحواسب في تقويم نتائج الامتحانات تطوير نماذج الاختبارات المستخدمة في قياس مستويات التعليم نفسه، في كل مرحلة من مراحله المختلفة. فمن المعروف أنه من الصعوبة استخدام الحواسب في الاختبارات التي تعتمد أساليب المقال أو الأساليب التعبيرية، نظرا لخصوصيتها التي تميزها عن الاختبارات الموضوعية المقننة.

إن القياس في الأصل هو الوصول إلى معرفة قيم مجهولة باستعمال وحدات قياس متفق عليها ومعروفة سلفاً، كأن نقيس بالمتر والوزن بالكيلو غرام.. ومن المهم أن تكون وحدات القياس دقيقة وصالحة إلى أقصى حد ممكن، وقد أدى تحول التربية إلى علم واتساع نطاق التجريب إلى الاهتمام بالقياس، وطبقت مقاييس دقيقة في المجالات النفسية والتربوية، وظهرت اختبارات عديدة تهدف إلى الكشف عن مستويات الذكاء وخصائص الشخصية ومستوى القدرات المتنوعة[1].

أما التقويم فهو يستلزم إضافة إلى المؤشرات الكمية، التي حصلنا عليها بالقياس، مؤشرات كيفية تتصل بالدلالات الاجتماعية لعملية القياس، فلا تعد درجة (٦٠%) التي يحصل عليها طالب في اختبار من الاختبار بناء على وسائل القياس كافية لنجاحه إذا أخذنا بالاعتبار موقع هذه الدرجة في النظام التعليمي وأشكال الاختبارات والسير الذاتية للطالب خلال العام الدراسي، ومدى فعالية طرائق التدريس ودور المعلم[2] وغير ذلك من الاعتبارات، إلا أنها قد تعد كافية لنجاحه أحياناً أخرى حتى إذا أخذنا بالاعتبار هذه الجوانب.

ويعرف التقويم بأنه، كما يرى (بلوم)، «إصدار حكم على الأفكار والأعمال والحلول وطرائق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية»، وكلمة التقويم في أصلها اللغوي، هي تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح إعوجاجه[3]. ويميز الدكتور (جودت سعادة) بين مفهومي التقييم والتقويم في أن الأول يقيس الشيء، ويعطيه قيمة ما، دون التدخل في إصلاحه وتغييره أو تعديله، على خلاف التقويم الذي

---

[1] ــ د. جبرائيل بشارة. المنهج التعليمي، دار الرائد، العربي، بيروت ١٩٨٣، ص: (٣٥٢).

[2] ــ المرجع السابق، ص: (٣٥٢).

[3] ــ د. جودت أحمد سعادة. مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين،ط١، ١٩٨٤، ص(٤٣١).

يتضمن ذلك، بعد التعرف على طبيعة الشيء وتقدير قيمته، وذلـــك بغيـــة إصلاحـــه وتعديل إعوجاجه[٤].

ونلحظ أن عملية التقويم هذه ترافق معظم علاقاتنا الاجتماعية مع الآخرين وفي حديثنا اليومي مع غيرنا، فنحن نتتبع استجاباتهم من خلال نظراتـــهم وابتســاماتهم وملامـــح وجوههم، فإن وجدنا ما يوافق حديثنا كان في ذلك دلالة على سلامة الحوار، وتحقـــق الفهم المتبادل، الأمر الذي يدفعنا إلى المزيد من الحوار، والاستمرار فـــي التوضيـــح والبيان، أما في حال غياب هذا التوافق وظهور علامات توحي بالانقبـــاض أو عـــدم الراحة فقد يدفعنا الموقف إلى تغيير وجهة الحوار أو التوقف عن تبادل الآراء تبعـــا لطبيعة الظرف المحيط.

أما التقويم الشامل فهو يتضمن مجموعات كبيرة من العمليات التي يمارســـها المعلـــم بهدف تعرف أثر التعليم في شخصية الفرد، فالتعلم بالأساس اصطلاح يشير إلى مـــا يطرأ على سلوك الفرد من تغير وتعديل يرجع إلى اكتساب خبرة إضافية، أو ممارســة جديدة، من جراء العلاقة التي تربط الفرد بالمحيط، ويتصف هذا التغير عـــادة بقـــدر كبير من الثبات والاستقرار، ويزيد من كفاءة الكائن الحي فـــي علاقتـــه مـــع العـــالم الخارجي[٥] لذلك يتناول التقييم الشامل مجمل الخبرات التعليمية المكتسبة لدى الطـــالب ويعتمد وسائل عديدة، ويستفيد من مراجعة بطاقات العمل الخاصة بالطلبة الخـــاضعين لعملية التقويم[٦]

---

[٤] ــ المرجع السابق، ص: (٤٣٤).

[٥] ــ مصطفى زيور. مفهوم "التعلم"، معجم العلوم الاجتماعية، تقديم ابراهيم مدكور، الهيئة المصريـــة العامة للكتاب، ١٩٧٥، ص: (١٦١).

[٦] ــ ديريك رونتي. تكنولوجيا التربية، مرجع سابق، ص: (٢١٠).

ويقوم القياس في أي مجال من المجالات على ثلاث خطوات أساسية وعامة هي[٧]:

١ــ التعرف إلى الصفة أو الوظيفة التي نريد قياسها وتحديدها.

٢ــ تحديد مجموعة من العمليات التي يمكن من خلالها أن تعبر الصفة عن مظاهرها وأن تصبح قابلة للملاحظة.

٣ــ تحديد مجموعة من الإجراءات والتعريفات لترجمة المشاهدات إلى صيغ كمية تعبر عن مقدار الصفة.

ويتم تصنيف المؤشرات الدالة على التعلم في فئتين كبيرتين، تشمل الأولى المؤشرات المرتبطة باستجابة المتعلمين لموقف من المواقف أو لمثير من المثيرات الخارجية، فإذا تحققت هذه الاستجابة وفق الشروط المناسبة لها كان ذلك دلالة على تحقق عملية التعلم، وإلا فإن الأمر يشير إلى خلاف ذلك. فالمؤشر هنا مرتبط بوجود الاستجابة أو عدم وجودها أصلاً. أما الفئة الثانية من المؤشرات فترتبط بأشكال الاستجابة، وليس بالاستجابة نفسها، فقد يستجيب شخص من الأشخاص لمثير خارجي على نحو من الأنحاء، وبعد اكتسابه معرفة من المعارف، أو ممارسة من الممارسات قد تصبح استجابته مختلفة من حيث الشكل أو الدرجة، فالتعلم لا يرتبط بوجود الاستجابة أو عدم وجودها، إنما في أشكال الاستجابة ودرجاتها[٨].

وتقتضي الضرورة أن نميز مفهومي التعلم والفهم، فقد تظهر مؤشرات التعلم بصورة واضحة في أشكال السلوك كأن يتعلم الفرد كيف يمارس هذا العمل، أو هذا الفن من الفنون بعد أن يتعلم المبادئ التي يقتضيها، ويتطلبها، أما مؤشرات الفهم فهي أكثر

---

[٧] ــ روبرت ثورنديك. واليزابث هيجن. القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الأردني، د.ت، ص: (٩).

[٨] ــ سيتورات هـ. هويس وهوار داجت. سيكولوجيا التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق، دار ماكجرروهيل للنشر، نيويورك، ١٩٨٣، ص: (٤٩).

تعقيداً لأن مؤشراتها السلوكية فقد تكون أبطأ في الظهور، خاصة إذا كان التعليم يتصل بشرح مجموعة من المفاهيم والأفكار أو الآراء النظرية.

ويميز الباحثون في هذا السياق بين الفهم بوصفه عملية إدراك للعلاقات القائمة بين الظاهرة المراد تفسيرها، وبين الفهم بوصفه شرحاً ووصفاً لعناصر ظاهرة من الظواهر أو لعناصر موقف من المواقف، فالوصف مهما كان دقيقاً لا يؤدي بالضرورة إلى الفهم وإدراك العلاقات القائمة بين الأشياء[9]. فالقدرة على الوصف وبيان العناصر المكونة للظاهرة لا يعني بالضرورة فهم العلاقات التي تكوّن هذه الظاهرة إنما يدل على إدراك عقلي لبنية هذه العناصر فحسب، وهذا الإدراك هو سلوك باطني يتصل بداخل الإنسان، وسرعان ما تظهر مؤشراته في السلوك، أما الفهم فهو أكثر تعقيداً، وقد لا تختلف مؤشراته عن مؤشرات التعلم. ومثال ذلك أن الطفل الذي يتعرض للأذى لاقترابه من النار يتعلم كيف يتجنبها في المرات اللاحقة، لكنه لا يستطيع تفسيرها تفسيراً صحيحاً، لذلك تعد مقاييس الفهم أكثر تعقيداً وشمولاً لأنها لا تظهر مباشرة بأشكال السلوك.

ويميز الباحثون في مجال التربية والتعليم بين نوعين من وسائل قياس الاختبارات، الأول وهو الاختبارات الموضوعية وتشمل اختبارات الاختيار المتعددة، واختبارات ثنائية الاختيار واختبارات ملء الفراغ واختبارات العناصر المطابقة. أما النوع الثاني فيتمثل باختبارات المقال القائمة على التعبير والإنشاء[10].

---

[9] ـــ سيد محمد خير الله، وممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣، ص: (١٨).

[10] ـــ د. محمد زياد حمدان. تقييم التعليم: أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ١٩٨٠، بيروت، ص:(٣٧).

وتعتمد اختبارات الاختيار المتعدد على سؤال يأتي بجملة، أو بعبارة، وجوابه كلمة أو جملة أو عبارة أيضا، إلا أن الطالب يقرأ إلى جانب السؤال أيضا مجموعة من الإجابات يصل عددها أحيانا إلى خمس إجابات أو أكثر، وعليه أن يختار واحدا منها فقط كجواب صحيح، وينطبق الأمر نفسه على الاختبارات ثنائية الإجابة أو اختبارات الحقيقة والزيف، غير أن الإجابات محدودة بذكر كلمة (صح) أو (خطأ) أمام كل عبارة من العبارات التي يضمها السؤال[11].

أما اختبارات المقال فغالبا ما تبدأ بتعابير (أشرح.. تحدث.. أكتب.. وضح..) وهكذا، وقد تمتد الإجابة فيها إلى أسطر عديدة أو صفحات تبعا لمستوى الاختبار ونوعيته. وعلى الرغم مما يحمله هذا النموذج من الاختبارات من إيجابيات تتصل باختبار القدرة على الإنشاء وترتيب الأفكار وتنسيق الآراء، إلا أن ملاحظات عديدة تثار حوله، لعل من أهمها ما يورده الدكتور (مجدي عزيز ابراهيم)، ومن ذلك[12]:

١ـ إن هذا النموذج من الاختبارت لا يغطي جميع أجزاء المنهج، الأمر الذي قد يجعل نجاح بعض الطلبة متوقفا على الصدفة.

٢ـ إمكانية صياغة أسئلة الاختبار بأسلوب غامض يجعل الطلاب غير قادرين على تحديد ما هو مطلوب في السؤال.

٣ـ لا يقيس هذا النموذج القدرات المطلوب قياسها، بقدر ما يقيس القدرات الحفظية لدى الطالب.

٤ـ تباين تقييم الأساتذة للإجابة الواحدة.

---

[11] ـ المرجع السابق. ص(٣٠٥)..

[12] ـ مجدي عزيز ابراهيم، قراءات في المناهج، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥، ص: (٣٧٠).

ويعتمد الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس أساليب متعددة لدراسة جدوى هـذا السؤال أو ذاك، فإذا كان السؤال يشكل الأساس في عملية القياس والتقويـم فلابـد أن يعطي السؤال حقه أيضا في الصياغة والوضوح. ولعل إجراء التجارب المتتالية للحكم على سلامة نماذج الأسئلة وأساليب صياغتها هو الأسلوب المفضل لاعتماد النمـاذج النهائية في الإمتحانات. فمعرفة النسبة المئوية لعدد الطلاب الذيـن أجـابوا الإجابـة الصحيحة عن سؤال بعينه تعطينا فكرة مناسبة عن مـدى سـهولة هـذا السـؤال أو صعوبته، فإذا لم نلحظ فروقات واضحة في الإجابات بيـن الطلبـة علـى اختـلاف مستوياتهم كان ذلك دالا على ضعف في صيغة السؤال أو في بنيته، أو في المعلومات التي يقيسها، أما إذا لاحظنا فروقات واضحة في إجابات الطلبة كان ذلـك دالا علـى سلامة السؤال وصلاحيته لأن يكون واحدا من عناصر الاختبار[١٣].

إن الاختبارات أو (الروائز) وسيلة لقياس سمة من السمات أو قدرة من القدرات التـي يمتلكها الفرد[١٤] وإذا كان التعلم أو الفهم هو تغير في صفة من صفات الفرد أو قـدرة من قدراته، فلابد أن تكون هذه الاختبارات قادرة على قياس ذلك بشكل أو بآخر، ومن الطبيعي أن تختلف مستويات الثقة بهذه الاختبارات مستوى توافقها مع ما تقيسه، وهذا ما يعرف عادة بصدق المقياس، وإذا كان في استطاعة الاختبارات التقليدية (اختبارات المقال) أن تقيس أكثر من سمة في وقت واحد في ذلك يقلـل درجـة مـن صدقـها الإحصائي، فإذا كان هدف الاختبار قياس إدراك الطالب لمفهوم من مفاهيم علم النفس أو علم الاجتماع مثلا، ويقوم الأستاذ بتقييم الإجابة استنادا إلـى مسـتوى القـدرات الإنشائية عند الطالب، أو القدرات اللغوية أو المعرفية مما ليس له علاقـة بالمفـهوم

---

[١٣] ـــ عبد الرحمن العيسوي. القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بـيروت، د.ت، ص(٣١).

[١٤] ـــ د. أسعد رزوق. موسوعة علم النفس، مراجعة عبد الله الدايـم، المؤسسـة العربيـة للدراسـات والنشر، بيروت، ١٩٧٩، ص(١٥).

المعني، فإن ذلك يضعف مستوى صدق المقياس، ويحرفه بشكل غير مباشر عن أهدافه. وهو أمر لا نجده في الاختبارات الموضوعية المقننة التي يمكن استخدامها في الحواسب عموما.

ثانيا ـ المسوغات العملية لاستخدام الحاسب في تقييم نتائج الامتحانات:

مازال استخدام الحواسب في تقييم نتائج إمتحانات العلوم الاجتماعية ضعيفا للغاية، بحكم ما يتطلبه من شروط ولوازم فنية وتقنية من جهة، وبحكم حداثة استخدام الحواسب عموما في تقييم نتائج الامتحانات على مستوى الأقسام المختلفة والكليات المتنوعة من جهة أخرى، إضافة إلى أن طبيعة تدريس العلوم الاجتماعية ما زال يقوم على اعتبارات كيفية يصعب قياسها كميا، كما هو الحال في العلوم الرياضية والتطبيقية. لذلك ما زال الأسلوب المفضل لدى الأساتذة وأعضاء الهيئات التعليمية هو أسلوب اختبارات المقال أو الاختبارات القائمة على التعبير والإنشاء. حيث يطلب إلى الطلبة شرح أو تفسير عناصر فكرة من الأفكار أو نظرية من النظريات، أو تحليل موقف من المواقف أو موضوع من الموضوعات. وغالبا ما ترد أسئلة من هذا النوع يعقبها بيان بضرورة توضيح رأي الطالب في الموضوع المثار الذي يتناوله بالتحليل والمعالجة. وموقفه من المسألة التي يبحثها. فإذا ما عالج الطالب الموضوع المطروح بأسلوب متماسك ومنطقي، مستوفيا عناصره الأساسية، وكان له رأي يعكس مستوى فهمه هذا الموضوع استحق درجة النجاح تبعا لما يقرره أستاذ المادة في ضوء مجموعة من الاعتبارات المتصلة بطريقة تدريسه المقرر وطريقة شرحه محتوى المادة.

غير أن ظروفا جديدة أخذت تظهر على إثر تزايد عدد الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والاتساع الكبير في التخصصات العلمية وتزايد الاهتمام بالبحث العلمي على المستويين الفردي والرسمي كل ذلك كان من شأنه أن يقلل من جدوى الأسلوب

التقليدي القائم على اختبارات المقال لاختلاف الظروف التعليمية والاجتماعية المحيطة به والتي كانت سائدة إلى وقت قريب، ولعل من أبرز تلك الظروف التـــي خضعــت للتغير نسبة الطلاب إلى الأستاذ الجامعي الواحد.

فانخفاض عدد الطلبة بالنسبة إلى الأستاذ الواحد يعد شرطا ضروريا لنجاح الأســلوب التقليدي القائم على اختبار القـــدرات التعبيريـــة والإنشـــائية والمحاكمـــة المنطقيـــة للموضوعات الخاضعة للتحليل. إذ يقتضي الأمر من الأستاذ الجامعي أن يتفحص كـل ورقة إمتحانية، ويقف عند مواطن القوة والضعف فيها لحكم على سلامة المنطقة الذي يقوم عليه تحليل الطالب قضية من القضايا، أو موضوعا من الموضوعات خلال فترة زمنية محددة، فإذا كان عدد الطلاب المتقدمين إلى امتحان من الامتحانات كبيرا فـــإن في ذلك اعباء على الأستاذ الجامعي ربما أفقدت الأسلوب التقليدي أهميته ومضمونـــه، بحكم ما يتطلبه ذلك من وقت وجهد قد لا يتوافران بسهولة مع تناقص الفترة الزمنيـــة المخصصة لتصحيح أوراق الامتحان.

كما تعتمد موضوعية الاختبارات في النموذج التقليدي على كفـــاءة الأســتاذ بشــكل رئيسي، حيث يقتضي الوقوف عند كل ورقة امتحانية تركيزا ومحاكمة منطقية متعـددة الأبعاد، فإذا لم تكن كفاءة الأستاذ بالمستوى المطلوب كان ذلك داعيا لفشل الأســـلوب التقليدي في تقييم النتائج، والكفاءة هنا تنطوي على معان عـــدة أو جوانـــب مختلفـــة، فهناك الكفاءة العلمية، وهي الأساس في عمل الأستاذ، ومـــن ثـــم الكفـــاءة المهنيـــة، المتصلة بأخلاق المهنة وشروطها وقواعد احترامها، وأيضا الكفاءة الشخصية المتمثلـة في قدرة الأستاذ الجامعي على تجاوز مشكلاته الخاصة وعدم التأثر بهذه المشـــكلات في أثناء تقييمه لأعمال الطلبة الامتحانية، وتتمثل أوجه الكفاءة المهنية في قدرة الأستاذ على تجاوز الضغوط الاجتماعية المتعددة التي من شأنها أن تؤثر على قـــراره فـــي إعطاء علامة النجاح أو الرسوب لهذا الطالب أو ذاك أو لتلك الورقـــة الامتحانيـــة أو غيرها.

ثالثاً. مشكلات استخدام الحواسب في تقييم النتائج الامتحانية:

غير أن استخدام الحاسب غالبا ما يقترن بمشكلات خاصة تستدعي الضرورة معالجتها، لعل من أبرزها صعوبة اختيار الأسئلة التي من شأنها قياس مستوى الفهم عند الطالب وضرورة استخدام عدد كبير من الأسئلة الامتحانية وتزايد احتمال نجاح الطلاب الذين يعتمدون إجابات بشكل عشوائي، خاصة وأن الإجابة لا تقتضي من الطالب أكثر من الإشارة إلى إجابة ما، فإذا لم يكن الطالب عارفا بالإجابة الصحيحة فإنه سرعان ما يلجأ إلى الاختيار العشوائي الذي قد يحمل الإجابة الصحيحة. مما يجعل الطالب مستحقا لدرجة هو غير جدير بها.

أ ــ أسئلة اختبارات مستوى الفهم:

ليس من الصعوبة أن نختبر مستوى فهم الطالب لفكرة من الأفكار عندما نطلب إليه شرح هذه الفكرة وبيان مضمونها، وإبداء الرأي حولها، بل قد يكون هذا هو الأسلوب الأفضل والأيسر، غير أن ذلك يجعل من استخدام الحواسب أمرا عسيرا، وغير ممكن في ظل الظروف الراهنة من تطور الحواسب، ولما كان من غير الممكن في الوقت الراهن تطويع الحواسب لشروط الاختبارات المقالية، فإنه من الواجب تطويع نماذج الاختبارتت لطبيعة الحواسب القائمة حاليا، ومع أن ذلك يتطلب جهدا كبيرا من الأستاذ إلا أن جدواه العملية عالية أيضا، خاصة وإن حيزا كبيرا من اهتمام العلوم الاجتماعية يتجه نحو مسائل القياس والتقويم، فاختبارات علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي تهدف بالأساس إلى الكشف عن القدرات المنطقية والعقلية عند الفرد، ويستخدم الباحثون في ذلك مقاييس كمية يمكن تحليلها ومعالجتها بوساطة الحواسب، فإذا أولى الباحثون في العلوم الاجتماعية اهتماماتهم للوصول إلى مقاييس كمية تمكن من تعرف مستويات فهم نص من النصوص، أو فكرة من الأفكار فهذا جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية نفسها ذات الصلة الشديدة بموضوع الاختصاص. فالعمل على تعزيز مقاييس

الاختبارات الكمية لا يسهم في تطوير استخدامات الحاسب في عمليات التقييم فحسب، بل يترتب عليه أيضا تطوير وسائل قياس القدرة على الفهم والتحليل والتركيب. وفي ذلك تكمن أهمية البعد العلمي في تطوير هذا النموذج من الاختبارات.

ب ـ استخدام العدد الكبير من الأسئلة:

تعتمد الطريقة التقليدية القائمة على اختبارات المقال على سؤال واحد أو سؤالين، أو أكثر بقليل، وليس من الصعوبة أن يختار من مجموع الفصول التي يضمها الكتاب موضوعا أو فكرة ليجعلها موضوع السؤال في الامتحان، أما أن يقف عند فكرة واحدة ويعمل على صياغة أسئلة متعددة تتصل بهذه الفكرة لاختبار مستوى استيعابها فهذا يتطلب جهدا مضاعفا بالمقارنة مع الجهد الذي يبذله لصياغة الأسئلة من النوع الأول، فإذا كان الأستاذ يكتفي في النماذج التقليدية بصياغة عدد قليل من الأسئلة بحيث يعطي السؤال الواحد ثلاثين درجة أو أربعين ليصبح مجموع الدرجات مئة درجة، فالأمر يختلف في الاختبارات الكمية حيث تستدعي الضرورة صياغة عدد كبير من الأسئلة إذ لا يعطي للسؤال الواحد أكثر من درجتين أو ثلاث درجات، فإذا كان مجموع درجات الاختبار مئة درجة فهو بحاجة إلى صياغة نحو ثلاثين سؤالا على الأقل، علما بأن كل سؤال يتطلب من الجهد ما يتطلبه السؤال الواحد في النموذج التقليدي، لذلك يأتي الجهد هنا مضاعفا بعدد الأسئلة التي تتم صياغتها.

ج ـ احتمالات نجاح الطالب باعتماد الاختيار العشوائي:

تبرز هذه المشكلة مع الطلبة الذين يعتمدن أسلوب الحفظ في الإجابة عن أسئلة الإمتحان، فإذا أدرك الطالب عجزه عن الإجابة لجأ إلى الاختيار العشوائي للإجابات، على اعتبار أنه الحل الوحيد المناسب، والذي قد يترتب عليه حصوله على عدد من الدرجات التي لا يستحقها أصلا. ومثال: ذلك إن الإجابة على سؤال يقوم على وضع عبارة (صح) أمام العبارة الصحيحة و(خطأ) أمام العبارة الخاطئة ومكون من عشر

عبارات خمسة منها صحيحة، وخمسة خاطئة مثلاً، يتيح للطالب أن يضع على العبارات العشر كلمة (صح) أو (خطأ) فيضمن بذلك نصف الدرجات، وهي تؤهله للنجاح دون أن يكون قد حقق الحد الأدنى من مستوى الفهم المطلوب. ويدفع الأمر بالقائمين على عملية التقييم إلى اعتماد طريقة في التصحيح قوامها أن كل إجابة خاطئة تلغي إجابة صحيحة مقابلة لها، لذلك من يعتمد من الطلبة على الأسلوب العشوائي في الاختبار فإنه سيحصل على درجة الصفر، وهي الدرجة التي يستحقها فعلاً.

وبناءً على ذلك ترمي الدراسة إلى اختبار مجموعات من الأسئلة قامت على نماذج مختلفة من الأسئلة إلا أنها تعتمد مبدأ الكم في القياس، وتصلح لأن تستخدم في الحواسب لتقييم النتائج معتمدة في ذلك مجموعة من الإجراءات والخطوات المنهجية.

رابعاً - إجراءات البحث والخطوات الرئيسة المتبعة:

تم تحديد موضوع الدراسة بتحليل نماذج من الأسئلة الامتحانية للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة ونسب النجاح من جهة، والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة ودرجات الثبات الإحصائي للتوزعات التكرارية المرتبطة بالإجابات عن هذه الأسئلة. وذلك بهدف تطوير نماذج من أسئلة الاختبار الكمي التي تصلح لأن تستخدم في الحواسب لتقييم نتائج الامتحانات الجامعية، واعتمدت لذلك مجموعة من الافتراضات الموجهة للبحث، وتمت صياغة الأسئلة بناء على تلك الافتراضات، وقد جرت الاختبارات بالفعل في غضون امتحانات الدورة الفصلية الثانية الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤، وذلك في ثلاثة مقررات جامعية هي: علم النفس الاجتماعي (ف٢)، وعلم النفس الاجتماعي (ف١) وعلم الاجتماع الصناعي (ف١). وضم كل اختبار مجموعة من الأسئلة تقوم على الاختبارات الكمية الصالحة لاستخدامها في الحواسب، ومجموعة من الأسئلة الأخرى التي تقوم على الاختبارات التقليدية (اختبارات المقال).

أ ـ الافتراضات الرئيسة الموجهة للبحث:

تعتمد الدراسة على مجموعة من الافتراضات الموجهة للبحث، يرتبط بعضها باختيار مقولات نظرية سابقة تتعلق بأسلوب التقييم التقليدي القائم على اختبارات المقال، وبعضها الآخر ارتبط بمحاولة الكشف عن نماذج الاختبارات الكمية الأفضل لاستخدامها في تقييم نتائج الامتحانات، ويمكن إيجاز هذه الافتراضات على الشكل التالي:

(١) أثر العوامل الذاتية في عملية تقييم النتائج:

يزداد الإحساس بين حين وآخر بغلبة الطابع الذاتي على عملية تقييم النتائج، وخاصة المرتبطة منها بالاختبارات التقليدية، ففي كثير من الأحيان يعترض الطلبة على تصحيح الأوراق الامتحانية استناداً إلى تصوراتهم بأن ما قدموه في الامتحان هو أفضل ما يمكن أن يقدم، ومع ذلك فلم يتمكنوا من النجاح في المقرر الذي بذلوا جهداً كبيراً في دراسته. ويعود ذلك في أغلب الاحتمالات إلى أن الأستاذ لم يعط الأوراق الامتحانية حقها من التصحيح الكافي الأمر الذي يجعلهم في عداد الراسبين وهم في حقيقة الأمر من الذين اجتهدوا كثيراً، ويستحقون النجاح.

والمشكلة ـ كما نراها ـ ليست في أن يعطي الأستاذ الأوراق الامتحانية حقها في التصحيح أو لا يعطيها هذا الحق، وإن كان ذلك في غاية من الأهمية، إنما المشكلة في آلية التقييم نفسها، فالأستاذ في بداية الأمر ونهايته إنسان يخطئ، ويصيب، وليس لديه ما يعصمه عن الخطأ، غير أن احتمالات خطأه ليست بالقدر الذي يراه الطالب، ولا هي بالقدر الذي يراه الأستاذ نفسه، فهي أكثر مما يراه، وأقل مما يراه الآخرون وخاصة الطلاب منهم.

وقد اتجه البحث إلى الوقوف على مقدار الخطأ الذي يرتكبه الأستاذ في تقييم نتائج الامتحانات دون علم منه، ودون قصد مباشر. وذلك بصياغة سؤال تقليدي يقوم على

اختبار المقال، والعمل على تصحيح الإجابات مرات عديدة تفصل بينها فترات زمنية متباينة، ثم بيان مدى الارتباط بين التصحيح الأول والثاني، والثاني والثالث وهكذا.. للتعرف إلى مقدار الصدق الإحصائي في عملية التقييم.

واعتمد في ذلك سؤال له (٤٠) درجة في اختبار مقرر علم الاجتماع الصناعي (ف١)، حيث تم تصحيحه مرات عديدة، وتمت مقارنة نتائج التصحيح بين بعضها.

أثر اختلاف نماذج الأسئلة على توزع الإجابات الصحيحة والخاطئة:

تكشف الدراسات النفسية والاجتماعية المتنوعة أن صياغة السؤال تؤثر في كثير من الأحيان على استجابات الأفراد لها، ويبرز ذلك واضحا في الأسئلة الامتحانية المعدة للاختبارات، فنسبة النجاح، والتوزع التكراري للإجابات الصحيحة والخاطئة يتأثر بصياغة الأسئلة وطرق عرضها.

وتميز الدراسة بين ثلاثة نماذج من الأسئلة يصلح بعضها لأن يستخدم في الحواسب لتقييم النتائج. ويتعلق بعضها الآخر باختبارات المقال التي تعتمد التقييم الكيفي، ومن الطبيعي أن يترتب عن اختلاف النماذج اختلاف في النتائج أيضا، يتصف النموذج الأول بأنه نموذج تقليدي يعتمد على أسلوب المقال. أما النموذج الثاني فيعتمد على أسئلة مفتوحة، ولكنها مختصرة بكلمة واحدة أو عبارة واحدة فقط، ولا يعطى الطالب أي معلومات إضافية تتعلق بالإجابات الصحيحة أو الخاطئة، ومثال ذلك أن تسجل فكرة من الأفكار وعلى الطالب أن يذكر أسم العالم الذي تنسب إليه هذه الفكرة، دون الإشارة إلى أي من المفكرين الذين تنسب إليهم هذه أو لاتنسب. وهذا هو النموذج الأفضل بتقديرنا حيث من المفترض أن يكون توزع الإجابات أكثر اعتدالا وتوازنا.

ويعتمد النموذج الثالث على اختيار إجابة واحدة من إجابتين فقط لكل سؤال أو عبارة من العبارات التي يضمها نموذج الأسئلة، ومنها الأسئلة التي تقوم على مبدأ اختيار الإجابة الصحيحة وتمييزها عن الإجابة الخاطئة، وأغلب الاعتقاد أن نسب النجاح

والإجابات الصحيحة ستكون مرتفعة بالمقارنة مع النماذج الأخرى لانخفاض نسبة الاحتمالات الممكنة أمام الطالب.

ب- خطوات البحث:

تمت الدراسة التحليلية لنماذج الأسئلة المناسبة لاستخدام الحاسب في تقييم نتائج الامتحانات على مرحلتين أساسيتين، تمثلت الأولى في الدراسة الاستطلاعية خلال العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤، حيث تمت صياغة مجموعة من الأسئلة الاختبارية، المتعلقة بمقرر علم النفس الاجتماعي، ووزعت هذه الأسئلة على مجموعة من الطلبة المداومين بلغ عددهم (١٥) خمسة عشر طالبا وطالبة، وقد تم الإعتماد على نتائج هذا الاختبار في صياغة الأسئلة المقررة في إمتحانات آخر العام.

أما المرحلة الثانية فتتصل بالاختبارات النهائية التي تمت في الجامعة خلال امتحانات الفصل الدراسي الثاني، وللمقررات الجامعية التي سبقت الإشارة إليها، وهي مقررات علم النفس الاجتماعي (ف٢) حيث بلغ عدد المتقدمين إلى الإمتحان (٢٣٠) طالبا وطالبة، ومقرر علم النفس الاجتماعي (ف١)، وفيه (١٥٥) طالبا وطالبة، وهي مقررات للسنة الثالثة (شعبة علم الإجتماع)، ومقرر علم الإجتماع الصناعي (ف١) الذي تقدم فيه (١١٠) طلاب، وهو للسنة الرابعة.

وتمت دراسة معامل الثبات الإحصائي لمفردات الأسئلة والتوزيعات التكرارية لإجابات الطلبة على أساس القاعدة الإحصائية التالية[١٩]:

$$ث = \frac{ق}{ن-1}\left(ل - \frac{1}{ن}\right)$$

---

(١٩) د. فؤاد البهي السيد. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٥٨، ص: (٥٤٩).

حيث:

ت= معامل الثبات الإحصائي للتوزع التكراري للإجابات.

ل= أعلى نسبة في التوزع التكراري.

ن= عدد احتمالات الإجابة عن السؤال.

وبغية جعل هذا المعامل منسوباً إلى الواحد الصحيح (بالنسبة المئوية) فقد تم استخلاص معامل الثبات النهائي على الشكل التالي:

(ثه = ١ – ت)

خامساً- الأسلوب التقليدي وأثر العوامل الذاتية في تقييم النتائج:

يتأثر تقييم الأستاذ الجامعي لأوراق الامتحانات القائمة على اختبار القدرات التعبيرية والإنشائية للطالب بمجموعة الظروف المحيطة بالأستاذ خلال عملية التصحيح، ومع أن هذا التأثر يختلف بدرجة كبيرة بين أستاذ وآخر فيزداد وضوحاً بين بعض الأساتذة ويقل بين بعضهم الآخر تبعاً لتباين خبراتهم وكفاءاتهم المهنية، وتبعاً لعدد الأوراق الامتحانية الخاضعة للتصحيح. فغالباً ما يترتب على ذلك تباين في مقاييس التصحيح، الأمر الذي قد يسبب في نجاح طالب، ورسوب آخر مع تشابه الإجابات المدونة على ورقة الامتحان.

وسعياً وراء ضبط مقياس التباين في تقييم الإجابات لامتحان مقرر جامعي من المقررات المعتمدة للتدريس في الجامعة فقد قمنا بتصحيح أوراق امتحانات مقرر علم الاجتماع الصناعي (فصل أول) ثلاث مرات متتالية تفصل بينها فوارق زمنية تقدر بثلاثة أيام إلى أربعة بغية التعرف إلى مدى الاختلاف في عملية التقييم.

وقد تم ترتيب الأوراق الامتحانية ضمن كل مغلف من المغلفات علـى انفـراد، وتـم تصحيحها ورقة بعد ورقة بعد قراءة الأسئلة كافة، وقد أعطيت التقييمـات المناسـبة للسؤال الرئيسي دون أن تسجل أي علامة على الورقة الامتحانية نفسها، إنما سـجلت النتائج على ورقة إضافية مستقلة مرسوم عليها جدول خـاص يضـم رقـم الورقـة الامتحانية حسب ترتيبها الوارد ضمن المغلف، وتقدير علامة السؤال الرئيسـي وقـد جاء معامل الثبات الإحصائي لتوزع الإجابات قريباً من نسبة (٠,٨٧٠) وهو معـامل مرتفع نسبياً. ثم أعيد تصحيح الأوراق بعد ترك المغلف لمدة أربعة أيام حيث أعيـدت قراءة الإجابات وأعيدت عملية التقييم مرة أخرى، دون النظر إلى محتويات الجـدول السابق الذي سبقت الإشارة إليه، وقد لوحظ أن معامل الثبات الإحصائي لتوزع إجابات التصحيح الثاني مرتفع أيضاً وقريب من (٠,٨٢٩) أما درجة الارتباط بين التصحيحين فقد بلغت نحو (٠,٩٧١) وهي نسبة وإن كانت مرتفعة إلا أنها تكشف عن تباينات فـي عملية التصحيح وقد يترتب عليها رسوب من يستحق النجاح، ونجـاح مـن يسـتحق الرسوب وإن كان ذلك بدرجات قليلة. أما التصحيح الثالث فقد توزعت إجاباته بمعامل ثبات إحصائي قدره (٠,٨٥٠) كما بلغت درجة الارتباط بيـن التصحيحيـن الثـاني والثالث (٠,٩٧٢)، وهو معامل ارتباط مرتفع وإيجابي (الجدول رقم ١).

الجدول رقم (١)

يبين نتائج تصحيح الأوراق الامتحانية للسؤال الرئيسي في امتحانات مقرر علم الاجتماع الصناعي /الفصل الدراسي الأول/ للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤

فئة الدرجات	التصحيح الأول		التصحيح الثاني		التصحيح الثالث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٠-٤	١٠	٩,٢	١٠	٩,٢	١٠	٩,٢
٥-٩	١٧	١٥,٦	٢٠	١٨,٢	١٨	١٦,٢
١٠-١٤	٢٦	٢٣,٨	٣٠	٢٧,٤	٢٨	٢٥,٦
١٥-١٩	١٦	١٤,٧	١٤	١٣,٠	١٨	١٦,٥
٢٠-٢٤	١٠	٩,٢	١٠	٩,٢	٨	٧,٣
٢٥-٢٩	١٦	١٤,٧	١٣	١٢,٠	١٣	١٢,٠
٣٠-٣٤	١٣	١١,٩	١٢	١١,٠	١٣	١٢,٠
٣٥-٤٠	١	٠٠	٠	٠	١	٠,٩
المجموع	١٠٩	١٠٠	١٠٩	١٠٠	١٠٩	١٠٠
نسبة النجاح	%٤٠	٠٠	%٣٥	٠٠	%٣٥	٠٠
معامل الثبات الإحصائي	٠,٨٧	٠٠	٠,٨٢٩	٠٠	٠,٨٥٠	٠٠

نلاحظ من الجدول رقم (١) أن تصحيح الورقة الامتحانية الواحدة في سياق الظروف الراهنة للتعليم الجامعي بالاعتماد على أساليب التقييم التقليدية قد ينطوي على تباين في التقديرات الكيفية المعطاة للإجابة الواحدة، مما يسبب في صعوبة إيجاد سلم ثابت للتصحيح يعتمد عليه الأستاذ دون أن تظهر فروقات في عملية التقييم، الأمر الذي يسهم في تأكيد ضرورة الاعتماد على الأساليب الجديدة، وخاصة تلك التي تعتمد المعايير الكمية في التقييم.

فعلى الرغم من أن نسبة النجاح متقاربة، ومعاملات الارتباط بين التصحيح الأول والثاني، والثاني والثالث، والأول والثالث كانت مرتفعة وتتجاوز نسبة (٠,٩٧) في

الحالات الثلاث إلا أن فروقات قليلة تبرز على مستوى تقييم كل ورقة بذاتها. حيث تظهر إمكانية أن تكون ورقة امتحانية في عداد الأوراق الناجحة في تقييم ما، وتكون في عداد الأوراق الامتحانية الراسبة في تقييم آخر، وقد يظهر هذا التباين في أكثر من (٥%) من الحالات. كما هو الحال بين التقديرين الأول، حيث كانت نسبة النجاح (٤٥%)، والثاني حيث تراجعت نسبة النجاح إلى (٣٥%)، وكذلك بالنسبة إلى التقدير الثالث، الذي تم اعتماده أخيراً.

وينتج عن هذا التباين أن الطالب يصبح غير قادر على تقييم ورقته الامتحانية بشكل سليم، حتى بعد معرفته للإجابات الصحيحة، الأمر الذي يدفعه إلى التشكيك بسلامة تصحيح الأستاذ ورقته، ويدفعه إلى المطالبة بمراجعة ورقته للوقوف على جوانب السلب والإيجاب في عملية التصحيح.

أما التقييم الكمي الذي يتيح إمكانية استخدام الحواسب فيساعد الطالب كثيراً على تقييم نتائجه بعد خروجه من قاعة الامتحان واطلاعه على الإجابات الصحيحة، فيتوافق تقييم الأستاذ مع تقييم الطالب بدقة، ويستطيع الطالب أن يحكم بنجاحه أو رسوبه قبل صدور النتائج، ويجعله في غنى عن مراجعة الورقة الامتحانية للتأكد من سلامة التصحيح.

سادساً- طريقة استخدام الحاسب في تقييم النتائج:

قامت الاختبارات المناسب استخدامها في الحواسب على مجموعتين أساسيتين، الأولى مجموعة الاختبار التجريبي الذي تم في غضون العام الدراسي (١٩٩٣/١٩٩٤) والثانية مجموعة الأسئلة المتعلقة بالاختبار الامتحاني للعام الدراسي نفسه.

الاختبار التجريبي وأسئلته:

ضمت أسئلة الإختبار التجريبي ثلاث مجموعات من الأسئلة التي يمكن استخدام الحاسب الآلي في تقييمها، وهي جميعا تقوم على اختيار إجابة متعددة، غير أنها تختلف في طبيعة هذا الاختيار، فالمجموعة الأولى تعتمد على اختيار إجابة واحدة من إجابات مقترحة غير محددة في قائمة الأسئلة، أما المجموعة الثانية فتقوم على اختيار إجابة واحدة من إجابتين، وفيها عدد من العبارات، أما المجموعة الثالثة فتعتمد على مبدأ الصح والخطأ.

وقد تم تصميم أسئلة هذا الاختبار خلال العام الدراسي (١٩٩٣/١٩٩٤) ووزعت على الطلبة المداومين في قسم الدراسات الفلسفية والاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، السنة الثالثة، مقرر علم النفس الاجتماعي، وخلال الفصل الدراسي الثاني. وخضع لهذا الاختبار (١٥) خمسة عشر طالبا وطالبة.

ويبين الجدول رقم (٢) توزع الطلاب حسب فئات الدرجات التي حصلوا عليها نتيجة تقويم المجموعات الثلاث، وفيه نلاحظ أن عدد الطلاب الذين حصلوا على أربع إجابات صحيحة أو أكثر من أصل سبعة من أسئلة المجموعة الأولى بلغ (١٢) طالبا وطالبة، أي بنسبة تزيد على (٨٠%) بينما لم تتجاوز نسبة الذين حصلوا على درجات أقل (٢٠%) فقط، ومن الواضح أن نسبة النجاح نسبة عالية وتتجاوز حدود الاعتدال، ويدل على ذلك ضعف معامل الثبات الإحصائي لتوزعات الجدول الذي لم يتجاوز نسبة (٠,٥٣٣) فقط، وهو معامل ضعيف بالمقارنة مع غيره، الأمر الذي يقلل من أهمية هذا النموذج من الأسئلة.

كما تبين أن عدد الطلاب الذين تمكنوا من أن يسجلوا ثلاث إجابات صحيحة فأكثر من أصل ست إجابات في المجموعة الثانية بلغ (١٣) طالبا وطالبة وبنسبة تزيد على (٨٦%) من المجموع مما يشير إلى تركز كبير في العينة لصالح الإجابات الصحيحة،

أما نسبة الراسبين فلم تتجاوز (١٤%) من المجموع وعلى الرغم من أن معامل الثبات الإحصائي كان أفضل مما هو عليه في الجدول السابق إلا أنه بقي ضعيفا ولم يتجاوز نسبة (٠,٧٠) فقط. الأمر الذي يشير إلى ضرورة اعتماد مبدأ الإجابة الخاطئة تلغي إجابة صحيحة.

أما المجموعة الثالثة من الأسئلة فقد قامت على مبدأ ذكر عبارة (صح) أو (خطأ) إلى جانب كل عبارة، وضمت هذه المجموعة خمسة أسئلة، توزعوا حسب فئات الدرجات التي حصلوا عليها بشكل يوحي بارتفاع معدلات النجاح حيث حصل (١٠) طلاب على ثلاث درجات وأكثر، وهي تشكل الحد الأدنى للنجاح في السؤال المذكور، وشكل هؤلاء نسبة قريبة من (٦٧%) من المجموع العام، وكان معامل الثبات الإحصائي (٠,٧٢) (الجدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢)

يبين توزع الطلاب حسب فئات درجاتهم في الإجابة عن السؤال الأول في الاختبار التجريبي خلال العام الدراسي

فئات الدرجات	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٠	٠	٠	١	٦,٦٦	١	٦,٦٦
١	٠	٠	١	٦,٦٦	١	٦,٦٦
٢	٠	٠	٢	١٣,٣٤	٣	٢٠
٣	٣	٢٠	٦	٤٠	٦	٤٠
٤	٨	٥٣	٤	٢٦,٦٧	٢	١,٣٣
٥	٢	١٣,٥	٠	٠	٢	١,٣٣
٦	٢	١٣,٥	١	٦,٦٧	٠	٠
المجموع	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠
نسبة النجاح	٨٠	٠٠٠	٨٦	٠٠	٦٧	٠٠
معامل الثبات	٠,٥٣	٠٠	٠,٧٠	٠٠	٠,٧٢	٠٠

يلاحظ أن نسب النجاح كانت مرتفعة نسبياً في النماذج الثلاث معاً، غير أن الطلاب الخاضعين لهذا الاختبار كانوا جميعاً من الطلاب المداومين الملتزمين بالمحاضرات الأسبوعية، وهم من الطلاب المتفوقين أيضاً في امتحاناتهم السابقة خلال السنوات المنصرمة، الأمر الذي يفسر ارتفاع نسبة النجاح بينهم بدرجة عالية لا نجدها في الامتحانات الفصلية حيث ترتفع نسبة الطلاب غير المداومين، الذين لا يتصفون بدرجات الاجتهاد نفسها، مما يجعل نسبة النجاح منخفضة بالمقارنة مع ما هي عليه بين الطلبة المداومين. ويبدو ذلك واضحاً بدراسة نتائج امتحانات نهاية الفصل.

أسئلة الاختبار الامتحاني:

جاءت أسئلة الاختبار الامتحاني على النمط نفسه الذي لا حظناه في الاختبار التجريبي، فقط اعتمدت المجموعة الأولى من الأسئلة على مبدأ اختيار إجابة واحدة من إجابات مفتوحة غير محددة في ورقة الامتحان، وهي تهدف إلى الكشف عن قدرة الطالب في التمييز بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الاجتماعية الأخرى. وفيها أربعة أسئلة أعطي كل منها درجتين. أما المجموعة الثانية فقد اعتمدت أيضاً على مبدأ اختيار إجابة واحدة من اجابتين لأربعة أسئلة، وهي تتعلق أيضاً بمسألة التمييز بين الجماعات الإنسانية التي تقوم على اعتبارات موضوعية بالدرجة الأولى عن تلك الجماعات التي تقوم على اعتبارات ذاتية. كما أعطيت الإجابة الواحدة أيضاً درجتين من أصل المجموع. وكذلك الحال بالنسبة إلى المجموعة الثالثة التي تعتمد مبدأ اختيار العبارة الصحيحة وتمييزها عن العبارة الخاطئة.

وقد وزعت هذه الأسئلة في امتحانات مقرر علم النفس الاجتماعي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الحالي (١٩٩٣/١٩٩٤) خلال امتحانات الفصل الدراسي الثاني نفسه.

ضمنت المجموعة الأولى أربعة أسئلة، وعلى الطالب أن يختار إجابة بكلمة واحدة لكل سؤال، وهي أن يحدد الطالب ميدان العلم الاجتماعي المناسب لكل افتراض من الافتراضات الواردة، ويقوم هذا الاختبار على مبدأ أن ما يميز العلوم الاجتماعية عن بعضها بعضاً هو طبيعة الافتراضات التي تفسر الظاهرة قيد الدراسة، ويبين الجدول رقم (٣) توزع الطلاب حسب الإجابات الصحيحة التي وردت في الأوراق الامتحانية. وفيه نلاحظ أن عدد الناجحين في السؤال بلغ (١٦٠) طالباً إذا تم اعطاء كل إجابة صحيحة علامتها، وتكون نسبة النجاح بحدود (٧٠%). غير أن هذه السلسلة عالية وتعبر عن توزع غير معتدل، مع أن معامل الثبات الإحصائي كان أفضل مما هو عليه في الجداول السابقة، إذ بلغ نحو (٠,٨٢١). أما إذا تم اعتماد طريقة مفادها أن كل إجابة خاطئة تلغي إجابة صحيحة فتنخفض نسبة النجاح إلى نحو (٣٥%) فقط حيث لا يحقق النجاح إلا من كانت له ثلاث إجابات صحيحة على الأقل.

أما أسئلة المجموعة الثانية فتختلف عن أسئلة المجموعة الأولى في كونها محدودة الإجابات. وتقوم على التمييز بين الجماعات تبعاً للعامل الأهم في تكوينها، (العامل الموضوعي أو العامل الذاتي) وعلى الطالب أن يختار إجابة واحدة من هاتين الإجابتين. ويتضمن الجدول رقم (٣) توزع الطلاب حسب عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة إلى المجموع، وفيه نلاحظ أن عدد الناجحين في الإجابة عن هذا السؤال أكبر مما كان عليه بالنسبة إلى السؤال السابق، إذ يصل عدد الناجحين إلى (٢٠٣) طلاب، ويشكلون نسبة تقدر بنحو (٨٨%)، وهي نسبة عالية جداً كما هو واضح، كما أن معامل الثبات الإحصائي لم يتجاوز نسبة (٠,٦٩٦) فقط، وهو معامل ضعيف يكشف عن غياب اعتدالية التوزع وانحيازه لفئات دون أخرى.

أما إذا تم الاعتماد على مبدأ أن الإجابة الخاطئة تلغي إجابة صحيحة بالمقابل فإن نسبة النجاح سوف تتراجع إلى نحو (٦٢%) وبعدد من الطلاب لا يتجاوز (١٤٤) طالباً، ومع ذلك فإن هذه النسبة عالية أيضاً وتكشف عن توزع غير منتظم. ويلاحظ أن النمط

الأول من الأسئلة الذي يقوم على الإجابات المفتوحة والمحددة يتصف بثبات أفضل ومعدلات نجاح أكثر اعتدالا بحكم اعتدالية التوزع المشار إليه في الجدول (٢).

ولم تختلف أسئلة المجموعة الثالثة عن أسئلة المجموعة الثانية إلا قليلا فهي تعتمد أيضا على اختيار إجابة واحدة من إجابتين، ولكن الإجابة هذه المرة بتدوين كلمة صح أو خطأ أمام كل عبارة من العبارات الأربع الواردة التي تشرح بعض المفاهيم بصورة متداخلة حيث تعد العبارتان الأولى والثانية عبارتين خاطئتين، والعبارتان الثالثة والرابعة عبارتين صحيحتين. وقد توزع الطلاب حسب عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة إلى كل منهم كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

نلاحظ من الجدول أن نسبة النجاح في هذا النمط من الأسئلة هي نسبة عالية، إذ تتجاوز نسبة (٩٦%)، ويبرز ضعف هذا التوزع أيضا بضعف معامل الثبات الإحصائي الذي لم يتجاوز نسبة (٠,٥٢٢) فقط. أما إذا تم الاعتماد على مبدأ أن الإجابة الخاطئة تلغي إجابة صحيحة فإن النسبة تنخفض إلى نحو (٨٥%) فقط، وهي نسبة عالية جدا تكشف عن التواء كبير في التوزع. الأمر الذي يشير إلى أن الأسئلة المفتوحة بخيار واحد فقط هي الأفضل بالمقارنة مع الأسئلة ذات الخيارات المحدودة.

وبناء على ذلك جاءت أسئلة الاختبار الامتحاني الثاني لمقرر علم النفس الاجتماعي (ف١) لتحمل تغيرا في تركيبها بغية البحث عن توزع اعتدالي أفضل، حيث اختلف تصميم أسئلة الاختبار قليلا، ذلك أنه تم استبعاد الأسئلة التي كانت نسبة النجاح فيها عالية جدا، وتزيد على (٨٠%)، فجاءت أسئلة الاختبار الثاني لتضم سؤالين رئيسيين يرتبط أحدهما بإمكانية استخدام الحواسب، ويتعلق الثاني بالنموذج التقليدي القائم على اختبارات المقال.

الجدول رقم (٣)

يبين الجدول توزع الطلاب حسب الإجابات الصحيحة الواردة في الأوراق الامتحانية

الإجابات الصحيحة	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
لا توجد	٣٠	١٣	١٣	٥,٧	٥	٢
إجابة واحدة	٤٠	١٧,٤	١٤	٦	٤	٢
إجابتين	٧٩	٣٤,٣	٥٩	٢٦	٢٥	١١
ثلاث إجابات	٦٨	٢٩,٥	٤٢	١٨	٦٢	٢٧
أربع إجابات	١٣	٥,٨	١٠٢	٤٤,٣	١٣٤	٥٨
المجموع	٢٣٠	١٠٠	٢٣٠	١٠٠	٢٣٠	١٠٠
نسبة النجاح	٧٠	٠٠	٨٨	٠٠	٩٦	٠٠
معامل الثبات	٠,٨٢١	٠٠	٠,٦٩٦	٠٠	٠,٥٢٢	٠٠

ويلاحظ أن توزع الإجابات في المجموعة الأولى جاء أكثر اعتدالا مما كان عليه في المجموعات السابقة، فنسبة النجاح جاءت قريبة من الاعتدال، ويمكن الاعتماد عليها في تقرير النتائج، ومع ذلك، وبهدف أن يكون التوزع أكثر اعتدالية فقد تم اعتماد مبدأ أن الإجابة الخاطئة تلغي جزءا من الإجابة الصحيحة، ويبين الجدول رقم (٤) توزع الأوراق الامتحانية حسب الإجابات الصحيحة واستحقاق كل إجابة من الإجابات المذكورة.

الجدول رقم (٤)

يبين توزع إجابات المجموعة الأولى في اختبارات الامتحان الثاني للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ في مقرر علم الاجتماع الصناعي

عدد الإجابات	توزع الطلاب		توزع الدرجات
	العدد	النسبة	المستحقة
لا توجد	٢	١	٠
إجابة واحدة	٥	٣	٠
إجابتان	١٣	٨	١
ثلاث إجابات	٢٠	١٣	٤
أربع إجابات	٢٣	١٥	٧
خمس إجابات	٢١	١٤	١٠
ست إجابات	٢٣	١٥	١٣
سبع إجابات	١٣	٨	١٦
ثماني إجابات	١٧	١١	١٩
تسع إجابات	١٠	٦	٢٢
عشر إجابات	٩	٦	٢٥
المجموع	١٥٦	١٠٠	٠٠
نسبة النجاح	٥٩	٠٠	٠٠
معامل الثبات	٠,٩٣٨	٠٠	٠٠

سابعا- مجموعة الأسئلة التقليدية (الاستنتاجية والحفظية):

ضمت قائمة الأسئلة سؤالين تقليديين، أحدهما استنتاجي والآخر حفظي، وفي مقـــدور الطالب أن يختار واحدا منهما فقط، وقد تبين أن القسم الأكبر من الطلبة فضلوا اختيار السؤال الثاني الذي يقوم على الحفظ، وهو ما يتضمنه الجدول رقم (٥) حيث يشير إلى أن (٢٢) طالبا لم يقدموا أي إجابة وهم يشكلون نسبة تعادل (٩%) تقريبا، أما الذيـــن اختاروا الإجابة عن السؤال الاستنتاجي الذي يتطلب قدرا من الجهد والتفكير فقد بلغوا

(٨١) طالباً فقط، وهم يشكلون نسبة (٣٥%) من المجموع، الأمر الذي يشير إلى أن الاعتماد على أسلوب الحفظ ما زال الأكثر انتشاراً والأيسر بالنسبة إلى الطلبة، وقد بلغ عدد الطلاب الذين اختاروا هذا النوع من الأسئلة (١٢٧) طالباً، ونسبة تعادل (٥٥%) تقريباً.

أما نسب النجاح في الإجابة عن السؤال التقليدي فكانت منخفضة إلى حد كبير بالنسبة إلى الأسئلة الاستنتاجية والحفظية معاً، فقد لوحظ أن عدد الراسبين في هذين السؤالين بلغ (١٨٦) طالباً، أي بنسبة (٧٢%) مقابل (٦٣) طالباً نجحوا في هذين السؤالين وهم يشكلون النسبة المتبقية.

ونلاحظ من المقارنة بين النماذج الثلاثة أن أسئلة النموذج الأول القائمة على الإجابات المفتوحة تتمتع بصدق إحصائي أفضل بحكم أن نسبة النجاح أقرب إلى الاعتدال من النموذجين التاليين، فهي بحدود (٧٠%)، بينما ارتفعت هذه النسبة إلى نحو (٨٨%) عندما أصبحت احتمالات الإجابة أقل ومحصورة بين احتمالين فقط، وقد ازداد هذا الأمر وضوحاً عندما أصبحت احتمالات الإجابة محصورة بين الإجابة بالصح أو الخطأ فقط حيث ارتفعت نسبة النجاح إلى نحو (٩٥%).

الجدول رقم (٥)

يبين توزع الطلبة حسب اختيارهم بين السؤالين الحفظي والاستنتاجي

الاختيار	العدد	النسبة
لم يختر أي إجابة	٢٢	٩
السؤال الاستنتاجي	٨١	٣٥
السؤال الحفظي	١٢٧	٥٥
المجموع	٢٣٠	١٠٠

ومع ذلك فإن نسبة النجاح في الأسئلة التقليدية ليست بأفضل حالاً، فقد انخفضت نسبة النجاح إلى نحو (٢٨%) فقط وهي نسبة منخفضة وتكشف عن انحياز في التوزع،

الأمر الذي يجعلنا نقرر أن معامل الصدق الإحصائي مازال ضعيفا في كلا النموذجين من الأسئلة، المقالية المعتمدة على الكيف، والمقننة التي تعتمد على الكم.

الملاحظات والخلاصة العامة:

تبرز نتائج الدراسة في منحيين يرتبط الأول ببيان طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة الإمتحانية ونسب النجاح، ويتعلق الثاني ببيان طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة الامتحانية ودرجات الثبات في التوزيعات التكرارية للإجابات.

نماذج الأسئلة ونسب النجاح:

يتضمن الجدول رقم (٦) أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين نسب النجاح ونماذج الأسئلة الامتحانية، وفيه نلاحظ أن أفضل نسبة نجاح برزت في الاختبارات المقننة القائمة على إجابات غير محددة، فكانت من هذا النموذج أربعة اختبارات كانت نسبة النجاح في اثنين منها تتراوح بين: ٤٠% و ٦٠% وهي نسب تكشف فروقات واضحة بين الطلاب. أما الاختبارات القائمة على أسلوب المقال فلم تتجاوز نسبة النجاح في جميعها، وفيها أربعة اختبارات أيضا (٤٠%)، وهي نسبة تكشف عن انحياز في التقويم. ونجد مثل هذه الصورة أيضا في الاختبارات المقننة ذات الإجابات المحددة (صح أو خطأ أو إجابة من إجابتين) حيث نلاحظ أن عدد الاختبارات من هذا القبيل هو (٥) اختبارات، وكانت نسبة النجاح في كل منها تزيد على (٦٠%)، اختباران تتراوح نسبة النجاح فيهما بين (٦٠ و ٨٠%) وثلاثة اختبارات تزيد نسبة النجاح فيها على (٨٠%).

ويتيح هذا التوزع إمكانية القول بأن النموذج المتعلق بالأسئلة المقننة القائمة على إجابات غير محددة، وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة من ذاكرته هو

الأسلوب الأفضل من حيث واقعية نسب النجاح من جهة، ومن حيث إمكانية استخدام الحواسب في تقييم النتائج، مع ضمان سلامة التقييم.

نماذج الأسئلة الامتحانية ودرجات الثبات:

تم تصنيف درجات الثبات الإحصائي للتوزعات التكرارية المرتبطة بنماذج الأسئلة المختلفة في أربع فئات يبينها الجدول رقم (٧)، وفيه نلاحظ أن اختبارات المقال الأربعة كانت هي الأكثر ثباتا بالمقارنة مع النموذجين الآخرين، إذ تركزت جميعها بدرجات الثبات التي تتراوح بين (٠,٨١) و(٠,٩٠)، أما الاختبارات المقننة وغير المحددة إجاباتها فقد توزعت على الفئات الأربع بالتساوي، وكانت درجات الثبات مختلفة تماما، مما جعلها أقل ثباتا من النموذج السابق. غير أن الأمر اختلف بشكل واضح بالنسبة للنموذج الثالث، وهو نموذج الأسئلة المقننة القائم على إجابات محددة، حيث نجد أن أربعة اختبارات من أصل خمسة تتصف بدرجات ثبات ضعيفة، ولا تتجاوز نسبة (٠,٧٠)، بينما كان الاختبار الخامس بفئة الثبات التي تتراوح بين (٠,٧١) و(٠,٨٠). الأمر الذي يشير إلى ضعف إمكانية الاعتماد على هذا النموذج من نماذج الأسئلة الامتحانية.

وتكشف هذه المقارنات أن اختبارات المقال ما زالت تتمتع بمعاملات ثبات أفضل من معاملات ثبات الاختبارات المقننة بحكم التنوع الذي نجده في توزع الطلبة على فئات الدرجات، واعتدالية هذا التوزع، غير أن نسب النجاح فيها متدنية بالمقارنة مع الاختبارات المقننة. الأمر الذي يعود في أغلب الاحتمالات إلى أن شروط هذا النموذج لم تعد قائمة في الواقع بحكم مظاهر التغير الواسعة في نظم التعليم وتقنياته، وظروفه الاجتماعية. كما أن استخدام الاختبارات المقننة مازال بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي قد تساعد على تطوير وسائل قياس الفهم والاستيعاب لتكون أكثر فعالية، ولتكون

درجات ثباتها مرتفعة، الأمر الذي يساعد في تطوير استخدام الحواسب في تقييم النتائج.

الجدول رقم (٦)

ويبين طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة ونسب النجاح

نموذج السؤال	نسبة النجاح في كل نموذج %				
	دون ٤٠	٤١-٦٠	٦١-٨٠	أكثر	مجموع
مقال	٤	٠	٠	٠	٤
مقنن غير محدد الإجابات	٠	٢	٢	٠	٤
مقنن محدد الإجابات	٠	٠	٢	٣	٥
المجموع	٤	٢	٤	٣	١٣

الجدول رقم (٧)

ويبين طبيعة العلاقة بين نماذج الأسئلة ودرجات الثبات

نموذج السؤال	درجات الثبات %				
	دون ٧٠	٧١-٨٠	٨١-٩٠	أكثر	مجموع
مقال	٠	٠	٤	٠	٤
مقنن غير محدد الإجابات	١	١	١	١	٤
مقنن محدد الإجابات	٤	١	٠	٠	٥
المجموع	٥	٢	٥	١	١٣

المراجع الأساسية المستخدمة في الدراسة

١.ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، الطبعة السادسة، مكتبة مصر ، د.ت.

٢.ابراهيم، مجدي عزيز. قراءات في المناهج، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥.

٣.بشارة، جبرائيل. المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٣.

٤.بهي السيد، فؤاد. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، طبعة أولى، ١٩٥٨.

٥.ثورندايك، روبرت واليزابت هيجن. القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الأردني، د.ت.

٦.حمدان، محمد زياد. تقييم التعليم: أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٠.

٧.خير الله، سيد محمد. وممدوح عبد المنعم الكناني. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣.

٨.رزوق، أسعد. موسوعة علم النفس، مراجعة عبد الله عبد الدايم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٩.

٩.رونتري، ديريك. تكنولوجيا التربية وتطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتقنيات التربوية، ١٩٩٤.

١٠.زيور، مصطفى. مفهوم «التعلم» معجم العلوم الاجتماعية، تقديم ابراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

١١.سعادة، جودت أحمد. مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، ط١، ١٩٨٤.

١٢.عيسوي، عبد الرحمن. القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.

١٣.هوبس، سيتورات وهوارد إجت. سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق، دار مكدوجل للنشر، نيويورك، ١٩٨٣. *

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٤/٨/١٣.

يائية مالك بن الريب: دراسة نقدية

د. فضل بن عمار العماري
جامعة الملك سعود
كلية الآداب ــ قسم اللغة العربية

الملخص

تمثل يائية مالك بن الريب لوناً فريداً في مراثي الشعر العربي، فــإن كــان الرثاء عامة استجابة طبيعية لعامل خارجي، فإن رثاء الذات تفاعل فــوري بين الواقع وهذه الذات. ومزج عجيب بين مفاخر الشاعر التي تشـده إلــى الحياة، والإحساس العميق بالغربة المحدقة به والموت الذي يتسـلل إلــى نفسه فلا يستطيع له دفعاً.

لقد جعلت قصيدة مالك بألوان من الرموز جعلت لها هذه المكانة المتمــيزة في تراثنا، فقد رمز الشاعر بالغضا والرمال إلى الحياة التي ابتــدأ يحـسّ بأنها تتفلّت منه، ورمز بالحجارة والرابية إلى الموت الــذي يزحــف إليــه حثيثاً، ورمز بمناجاته لصاحبيه إلى حب الأرض التي نشأ فيها والحنين إلى الوطن الذي أودعه كل جميلٍ من ذكرى الأحبة والأهل، ورمز برنة الفخــر التي شاعت في كثير من أبيات القصيدة إلى الصراع العنيف الذي جاشــت به نفسه بين الوجود والعدم، بين أن يكون أو لا يكون ولعل هذه المنــازع في هذه القصيدة الرائعة: وماوفق إليه الشاعر من اختيار الألفاظ المصــوّرة لعواطفه، الأمينة في حمل أفكاره، لعل ذلك هو مــا دفعنــا إلــى دراســتها وتحليل ذات الشاعر من خلال أبياتها، وإظهار خصائصــها التــي بوأتــها مكانتها الفريدة في أدبنا القديم.

تمثل قصيدة مالك بن الريب لوناً فريداً في مراثي الشعر العربي، فإن كان الرثـــاء ـــ عامة ـــ هو استجابة طبيعية لعامل خارجي، فإن رثاء الذات تفاعل فوري بين الواقـــع والذات. فالراثي يتوجه بالخطاب إلى نفسه وإلى مجتمعه في آن واحد، ويلجأ إلى ذكر مفاخره في مقابل السلبية العدمية المحدقة به. ونجده يجمع لحظات المـــوت والبكـــاء (الندب) في فترة استحضار للتجربة التي يواجهها، وتزداد حدة مواجهته حين يكـــون بعيداً غريباً لا شريك له يخفف عنه مصارعة الموت، وهنا يتجلى عنصر مـــهم مـــن عناصر رثاء الذات ـــ إنه عنصر التعبير عن حب الوطن والحنين إليه، بـــل يصبـــح الوطن رمزاً للبقاء والحياة. ولعل قصيدة مالك بن الريب هي القصيدة المثلى في هـــذا الاتجاه والتي تبحثها هذه الدراسة.

إن اهم ما يلفت النظر في هذه القصيدة[١] هو الكلمة المحور (الغضا)[٢] فلقـــد صـــار الغضا رمزاً لمعانٍ متعددة أولها الأهل، وثانيها الوطن. ولذلك ترددت هـــذه الكلمـــة خمس مرات في بداية القصيدة وقد تردد في مقولات علم النفس "من أحب شيئاً أكـــثر من ذكره". كما ساعد تركيب الكلمة نفسها على شحن الجو الحزين، لأنها تبدأ بـــالغين وتنتهي بالضاد بعدها ألف، فالغين تخرج من أقصى الحلق محدثة غصة ملؤها اللوعـة والألم. ويمكن الحديث صوتياً عن تجاور الغين والضاد أو حتى الضاء، فـــي كلمـــة (الغضا) حيث إن تجاورهما يشيع نوعاً من القلق النفسي وعدم الارتياح كما يتضـــح مثلاً في كلمات: الغيظ ـــ الغضب ـــ غض الطرف .. إلخ، ويزيد من قيمـــة الغيـــن الصوتية وجود الفتحة عليها وكأنها تخرج مصحوبة بآهة طويلة تمتد حتى نهاية الكلمة خاصة وأن الضاد تنتهي بألف فكأن الكلمة مكونة من حرفين فقط: الغين والضاد، أمـا الفتحة والألف، فهما الإحساس العميق بالألم واللوعة. كما أن تكـــرار هـــذه الكلمـــة المحور ضاعف من تأثيرها، إذ أصبحت لحناً حزيناً تتردد أصداؤه في جو القصيـــدة كلها. وحيث إنها اتخذت معنين هامين بالنسبة لقائلها: الأهل والوطن، فقد كانت تتخـــذ أشكالاً أخرى بعد ذلك، إذ تختفي بغينها وضادها وتحل محلها أسماء جديدة ترتبط بـــها

ارتباطاً كبيراً، فنجد بعد ذلك: كبيري، عنيزه، بولان، بني مازن، الريب: أعلاماً على أناس، الريب، نار الازنيات، بئر السمينه: أعلاماً على أماكن.

تمتزج هذه المفردات بعلاقات الأهل والوطن، وتدور حول جماعات تسكن المناطق التي ينمو فيها الغضا. ولكن أهم علاقة بالغضا هي الرمل. فالرمل هو الوطن الذي ينبت فيه الغضا أصلاً، ولذلك أحلّه الشاعر محل الغضا نفسه في آخر القصيدة فجاء مكرراً ثلاث مرات. ويعود إحلال الرمل محل الغضا مباشرة إلى أن الشاعر كان يتجرع غصاته في الأبيات الأولى، ولكنه بعد أن أفرغ شحناته وأحزانه، ابتدأ لحنه الحزين يخف رويداً رويداً، فجاءت كلمة (الرمل) لتناسب العاطفة التي قاربت أن تكون همساً بدلاً من كونها نحيباً وعويلا في بدايات القصيدة. وهناك عبارات أخرى عدة كثفت الجو الذي يدور حول ذلك المحور وتكشف عن تأثيرات حادة جداً تزيد من توترات الشاعر وآلامه، وتكشف عن عجزه المطلق كما تكشف عن مدى قلقه وحيرته ومن أهمها: "ألا ليت شعري" و"لله در ...". كما أن بالشطر الأول من البيت الأول رنة لا توجد بكثرة في القصيدة. وهذه الرنة هي من أبرز علامات الحزن حتى سمي البكاء الحزين "إرناناً"[٣] لأنه يحدث مثل تلك الرنة مكثفة، نلاحظها في قوله: أبيتن ــ ليلةً.

أما الرنات الأخرى في القصيدة فهي تكاد تكون خالية من ذلك الحسن الحزين لأن الرجل كان يحاول أن ينتشل نفسه من جو الهزيمة المسيطر عليه، إلى جو ينعتق فيه من هذه الهزيمة، كما في مثل:

صعباً، عطّافاً، صبّاراً، طوْراً، بقَراً، مَرَّةً، تُرَاباً، أحْجَارٍ، بلّغَنْ، مِنْ، عَنْ أنْ لَنْ.

ولعل السبب في أن التنوين أو النون الساكنة في هذه الكلمات والحروف لم يشحنا برنين البكاء هو أن جو الفخر كان أعلى صدى من جو البكاء والنحيب، فبدلا من أن يبكي الشاعر نفسه بكاء حاراً راح يعزي نفسه بذكر أفعالها وبطولاتها. ولولا صبغة

الحنين إلى الأهل والوطن التي اصطبغت بها القصيدة في مجملها، لأصبحت من جو آخر، إذ ستصبح قطعة من الفخر بالذات إذ إن نصف أبياتها تقريباً ينتمي إلى هذا اللون من الشعر. ولعل هذا الفخر كان سبباً في أن القصيدة لم تأت بكائية كلها، وربما كان مرد سيطرة نزعة الفخر على نغماتها أن الشاعر كان فارساً شجاعاً فتَّاكاً لم يجزع من الموت مع أنه شكَّل له أزمة وجودية. وإنما آلمته الغربة فقط، وعلى الأخص أن يموت غريباً في ديار يحس فيها بأن تربتها غير تربته، وأن أهلها غير أهله. فتتضخم في ذاته تلك المفارقة الشديدة بين وضع دفنه هناك على أيدي ذويه ومعارفه في أرضه ووطنه، وهنا بين أصحاب على عجلة من أمرهم، وعلى قارعة الطريق.

وعلى الرغم من كل ذلك فإن القصيدة تتضمن لوحات فنية وشحنات عاطفية تعبر تعبيراً حقيقياً عن الإحساس بالموت والشعور بمفارقة الحياة، مثل قوله:

دَعَاني الْهَوَى مِنْ أَهْلِ أَوْدَ وَصُحْبَتِي ... بِذِي الطَّبَسَيْنِ فَالْتَفَتُّ وَرَائِيَا

أَجَبْتُ الْهَوَى لَمَّا دَعَانِي بِزَفْرَةٍ ... تَقَنَّعْتُ مِنْهَا أَنْ أُلاَمَ رِدَائِيَا

فهو في سكرات موته تلك تقفز إلى ذاكرته صورة أحبته وذكراهم، فإذا هو يتصورهم قد بعثوا له بداعية يدعوه إليهم. ويصور هذا التشخيص للهوى ــ الحب الذي يربطه بأهله هناك مبلغ شوقه وحنينه إليهم، ومدى الإحساس بالآلم(٤) وهو يجد أحبته بعد أن استبطؤوا مقدمه يبعثون له وسيطهم ــ الهوى ــ يدعوه إلى المجيء إليهم وإلى وصالهم. وهنا عمق الألم بالنسبة له، إذ كيف يجيب هذا الداعي وهو في ذي الطبسين يعاني سكرات الموت. ويأتي تصويره لمعاناته حين يصور لنا كيف كانت ردة فعله لذلك الداعي، فهو ما إن سمع صوته قادماً إليه حتى التفت نحوه. وتدل كلمة (ورائيا) على الجهة التي هو فيها، فأمامه الشمال (خراسان)وخلفه الجنوب (نجد). وقد بين ذلك في قوله:

أقول لأصحابي ارفعوني فإنني يقر بعيني إن سهيل بداليا

التفت الشاعر وراءه مبينا لنا الجهة التي يقصدها بتلك الالتفاتة وهي (نجد). وبهذا اختصر معاني كثيرة تبينها تلك الالتفاتة نحو أرضه وأهله. لقد كانت التفاتة الشاعر وراءه إلى (نجد) التفاتة سريعة، فما إن دعاه ذلك الهوى حتى التفت فورا نحوه يتطلع إليه لكي يجيبه، وقد أجابه بالفعل، ولكن إجابته تلك كانت زفرة شديدة محرقة انطلقت مندفعة عاليا بحيث يتبينها كل من كان قريبا من الشاعر. إنه لم يغط رأسه بالرداء لأنه زفر زفرة، فوضعه كان وضعا لا يلام عليه لو زفر زفرات لشدة مرضه، ولكنه يلام عليها إذا كان يصدرها بهذه الحدة، وفي هذا الظرف العصيب استجابة للهوى الذي يناديه ناسيا وضعه وأزمته. ويلام عليها لأن (الهوى) يحمل في طياته العشق والصبابة والوله. ومن ناحية أخرى فإن الالتفات إلى الماضي يعني تكثيف رموز القصيدة، إنه يعني المكان كما أوضحنا، كما يعني الزمان أيضا، إذ إنه الماضي بكل أفراحه وأحلامه وحياته، وذلك في مقابل ما سيأتي أو ما هو كائن، وهو: الموت بعينه.

ومن تلك اللوحات التي رسمها الشاعر لحاله، وعبر فيها تعبيرا صادقا عن معاناته وفاجعته صورته وهو مطروح أرضا وأصحابه يهمون بالسفر، وكأنه شعر بثقل وطأته عليهم فأقام معهم هذا الحوار المأسوي الحزين:

ولما تراءت عند مرو منيتي و خل بها جسمي وحانت وفاتيا

أقول لأصحابي ارفعوني فإنه يقر بعيني إن سهيل بداليا

فيا صاحبي رحلي دنا الموت فانزلا برابية إني مقيم لياليا

أقيما علي اليوم أو بعض ليلة ولا تعجلاني قد تبين مابيا

وقوما إذا ما استل روحي فهيئا لي السدر والأكفان عند فنائيا

وخطا بأطراف الأسنة مضجعي وردا على عيني فضل ردائيا

و لا تحسداني بارك الله فيكما من الأرض ذات العرض أن توسعاليا

خُذَانِي فَجُرَّانِي بِثَوْبِي إِلَيْكُمَا فَقَدْ كُنْتُ قَبْلَ الْيَوْمِ صَعْبًا قِيادِيَا

تبين عبارة (خل بها جسمي) أن الشاعر مصاب بمرض لم يترك له فرصة للعلاج أو للحياة، فالموت وافد عليه لا محالة ولن يمهله بعد الآن.

والشاعر يرى الموت ماثلاً أمامه ويبين ذلك شدة الألم الذي يقاسيه والأوجاع التي تطحنه. إنه يرى الموت مقبلاً عليه، فهذه المنية تظهر له مجسمة من بعيد (تراءت)، وإنه يراها وسوف يتحقق منها. وقد أشار إلى مكان المنية، إنها قرب مرو فهم بذلك حول مرو ولكنه لا يهتم بمرو إنما قلبه متجه إلى الجنوب (سهيل) ويصبح سهيل رمز الأمل والنجاة، ولذلك يطالب أصحابه بأن يرفعوه لكي يبصره فيخفف ذلك شيئاً من آلامه، ويشعر نفسه برؤية أهله ووطنه إذ يرى سهيلاً. هذا النجم الذي يراه أهله، فيستقطب في تلك اللحظة رؤية الشاعر ورؤية أهله لسهيل له. ولقد أكثر الشعراء من مثل هذه الصورة حيث قال المعلوط مثلاً:

أَلَيْسَ اللَّيْلُ يُلْبِسُ أُمَّ عَمْرٍو وَإِيَّانَا فَذَاكَ بِنَا تَدَانِي

نَعَمْ وَأَرَى السَّمَاءَ كَمَا تَرَاهُ وَيَعْلُوهَا السَّمَاءُ كَمَا عَلاَنِي[٥]

وإذ يرتبط هذا الارتباط الشعوري بسهيل، وإذ يعلم أنه ميت لا محالة،[٦] فإنه يريد ألا يفقد الأمل بالاتصال بأهله ووطنه عبر ذلك الرمز الأبدي ــ سهيل. لقد قال: ارفعوني. وهذا يعني أنه كان في منخفض من الأرض. ثم طالب أصحابه أن يأخذوه إلى رابية ليدفنوه فيها بقية الزمان، وهو عبر مقامه في هذا المكان المرتفع سيظل سهيل يطلع عليه فيكون الارتباط الأبدي بوطنه وأهله، ويتمثل بهذا التعبير شدة ارتباط الشاعر وتعلقه بالكلمة المحور (الغضا).

لقد أدرك الشاعر حقيقة الفناء، وأنه مفارق الحياة، كما أدرك أن أصحابه لن يستمروا في تحمله مدة طويلة ولذا يتوجه لاقناعهم بأن المدة لن تزيد على (اليوم أو بعض ليلة). ولهذا يتوجه إليهم أيضاً بهذا الالتماس المؤثر حين يخاطب من في حلقه حشرجة

الموت أصحابه ممن كان يلازمهم ويرافقهم متضرعاً، فيقول: "أقيما"، "قوما"، هيِّئـا"، خُطَّا". لقد شعر مالك أن أصحابه لن يستمروا معه، ولذلك نجد أفعال الأمر تتابع الواحد بعد الآخر، إذ المسألة ليس فيها سعة وقت، بل الموت له بالمرصاد. كما يتبين شعور الشاعر بعزلته وهو في رمقه الأخير حين يتحول الخطاب من صيغة الجمع "أقول لأصحابي"، حيث هناك فسحة في الحياة ورفاق سفره معه، فنجده يشير إلى أنه سيموت، ولكن سرعان ما يتخلى هؤلاء الأصحاب عنه حين يتبين لهم أنه ميت حقاً، فيتركونه ولا يبقى معه إلا اثنان من أصحابه، ولذلك نجده يشير إلى أنه يعاني سكرات الموت على يدي هذين الصاحبين. وهو يخشى أن يتركه هذان أيضاً فيتلطف معهم محاولاً إقناعهم بأن أجله قريب وقريب جداً، ولذلك جاءت أفعال الطلب متعاقبة ومؤكدة عل دنو أجله. كما أنه يشعر أن هذين الصاحبين في عجلة من أمرهما أيضاً فيقول لهما متذللا: "لا تعجلاني قد تبين ما بيا"، "لا تحسداني ... من الأرض". وتزداد المأساة حين يتوسل إليهما أن يدنوا منه فيجراه إليهما دليلاً على الضعف والعجز. ومن هنا راح يوصيهما بأسلوب دفنه "هيئا لي السدر والأكفان"، "خطا ... مضجعي"، "ردا على عيني فضل ردائيا"، كما تتعمق تلك المأساة في العبارة: "استل روحي"، حيث الفعل الماضي يبين قسوة موته بهذا الاستلال الذي ينتزع روحه انتزاعا فتبرز الصورة التي أراد أن يجعلها الشاعر لمنازعته الموت وهو يقضي على آخر أنفاسه وهو مستسلم له لا يستطيع له دفعاً لأنه لن يقدر على ذلك كما يبين هذا بناء الفعل للمجهول.

ويبدو أن هذين الصاحبين هما من أبناء وطنه ومن أقرب الرجال إليه ولذا وصفهما بـ"خليلي" مذكراً إياهما بعلاقته الوثيقة بهما: "عهدي"، ولذا نجده يوصيهما وصيته الأخيرة ليبلغاها إلى أهله وبنيه فيقول:

وقوما على بئر السمينة أسمعا ... بها الغر و البيض الحسان الروانيا
بأنكما خلفتماني بقفرة ... تهيل علي الريح فيها السوافيا
ولا تنسيا عهدي خليلي بعدما ... تقطع أوصالي وتبلى عظاميا
ولن يعدم الوالون بثا يصيبهم ... ولن يعدم الميراث مني المواليا

ثم يأتي مالك بمنادى نكرة "فيا صاحبا" في رواية الديوان بالتنكير وكأنه لا يستطيع أن يمايز بينهما ولكنه يدع الأمر لأحدهما، وقد حمل ذلك الصاحب وصيته الخاصة التي تحمل الشجى والحزن وذلك بأن يبلغ قبيلته نبأ موته ويتخذ من تعرية مطيته من متاعها دليلا على أن راكبها ليس معها فيقول:

فيا صاحبا إما عرضت فبلغن ... بني مازن والريب أن لا تلاقيا

ثم قوله:

وعرقلوصي في الركاب فإنها ... ستفلق أكبادا وتبكي بواكيا

وإضافة إلى تلك اللوحات المركزة، تأتي في القصيدة لمحات منفعلة ومعبرة عن حس الفجيعة وآلامها، حيث يقول:

يقولون لا تبعد وهم يدفنونني ... وأين مكان البعد إلا مكانيا

كما يأتي البيت التالي ليصور لنا حالة الضياع التي ستلحق بمن بعده وأول من سيفقده "سيفه ورمحه وحصانه"، لأنها أولا عدته التي تلازمه، ولأنها ثانيا أقرب الأشياء إليه الآن وهو بذلك يبين أيضا شجاعته من خلال ضياعها خاصة حصانه الذي يشاركه أساه ويشاطره أحزانه فهو سيرد الماء ولكن لا فارس له.

حالة الضياع والغربة التي ستصادف هذه الأشياء التي انقلبت إلى شخصيات لها مشاعرها وأحاسيسها، فهي ستبكي حسرة وندما على فقده.(٧)

تذكرت من يبكي علي فلم أجد سوى السيف والرمح الرديني باكيا
وأشقر محبوكا يجر عنانه إلى الماء لم يترك له الموت ساقيا

ونجد الشاعر يستخدم العبارة المألوفة في الشعر الجاهلي "لا تبعد"(٨) تعبيرا عن الارتباط الشعوري بالفقيد وهو في قبره، فهو لن يكون بعيدا عنهم، كما أنهم سيكونون قريبا منه.

يدرك أنه بعيد وبعيد جدا، فيقول متعجبا في استفهام استنكاري: "وأين مكان البعد إلا مكانيا". ربما لو دفن في نجد حول (الغضا) لما كان بعدا ولو قالوا "لا تبعد"، أما وهو في خراسان وهؤلاء ذاهبون إلى نجد فلا بد أنه البعد، البعد الذي يعمق المأساة ويزيد من فجيعتها. كما جاءت الغين في غد لتضاعف لهفته وحرقته على ذلك الغد الذي لن يراه، في إطار ذلك الجو النفسي الحزين، فهو لن يعيش إلا "بعض ليلة"، أي أوائلها، أما باقيها حين يشتد الظلام فسيدلج أصحابه فيه، يسيرون ويبقى هو (ثاويا) في حفرته الأبدية.

وتبرز في القصيدة عناصر لفظية تزيد من ارتباطنا بها مثل تكراره عبارة "لله در..." في قوله:

فلله دري يوم أترك طائعا بني بأعلى الرقمتين وماليا

حيث تفصح عن سخرية بنفسه، فإقدامه على الانخراط في جيش ابن عفان ليس شجاعة كما يتصوره الآن، إذ يعتبر نفسه رجلا ضحى بأعز ما عنده: الأهل والوطن (بني/ أعلى الرقمتين، كما أضاف إليهما المال) وتتضح هذه السخرية أيضا في قوله:

ودر الظباء السانحات عشية يخبرن أني هالك من ورائيا

فهو إذ يستخدم "لله در ..."، يبين سخريته من نفسه إذ قد تسبب في عملــــه ذلــك، أي ذهابه للغزو والجهاد، في هلاك نفسه.

وكذلك في قوله:

وَدَرُّ كَبِيرَيَّ اللَّذَيْنِ كِلاَهُمَا   عَلَيَّ شَفِيقٌ نَاصِحٌ لَوْ نَهَانِيَا

وَدَرُّ الرِّجَالِ الشَّاهِدِينَ تَفَتُّكِي   بِأَمْرِيَ أَلاَّ يَقْصُرُوا مِنْ وَثَاقِيَا

وَدَرُّ الْهَوَى مِنْ حَيْثُ يَدْعُو صَحَابَتِي   وَدَرُّ لَجَاجَاتِي وَدَرُّ انْتِهَائِيَا

فأبواه لله درهما إذ يصبران على فقده وكلاهما عليه "شفيق ناصح"، ولكن تلك الشــفقة وذلك النصح لم ينهياه عن تركهما والبقاء معهما، بل خالف رغبتهما وخوفهما عليـــه وذهب إلى حيث أراد. وهكذا الرجال الذين خبروا فعله في الحروب، يجدونــه اليــوم مطروحاً لاحول ولا قوة له، لأنه هو الذي تسبب في جلب الأذى لنفسه. والشيء نفسه ينطبق على الهوى الذي تركه وراح يدعو صحابه بعدما يئس من دعوتــه لأنـــه لــن يستطيع الاستجابة له، وتتكرر "لله در ..." في هذا البيت ضمن طباق معنـــوي بيــن "لجاجاتي"، أي عبثي ولهوي، و"انتهائيا"، إذ إن انتهاءه قد جلب عليـــه هــذا الوضــع المؤلم.

وتخلو القصيدة من أية إشارة دينية ذات معنى في مواجهة الموت، إذ نجد الأثر الديني على العكس من ذلك في أبيات شاعر جاهلي هو أفنون التغلبي على الرغــم مــن أن أبيات أفنون هي نسق لقصيدة عبد يغوث ومالك، حيث يقول أفنون مثلاً:

لَعَمْرُكَ مَا يَدْرِي امْرُؤٌ كَيْفَ يَتَّقِي   إِذَا هُوَ لَمْ يَجْعَلْ لَهُ اللَّهُ وَاقِيَا[٩]

ولأن مالكاً لم يذهب للجهاد حباً في الجهاد بل في الكسب، فهو لم يحول مأساته إلـــى شكوى لله وتوسل له طلبا لمغفرته ورحمته بل نجده لا يذكر الآخرة في قصيدته، وإنما

يعبر عن معان جاهلية تامة تؤمن أن الموت لا حياة بعده، أي أنه حين يموت سيبقى مخلداً في قبره: "رهينة أحجار".

لقد كان في وسع مالك أن يحول قصيدته إلى نشيد إسلامي يبعث الأمل والحياة كما كان في وسعه أن يعبر عن مشاعر إنسانية تنظر لأزمته على أنها أزمة إنسانية خالدة.

ولقد أفاض الشاعر في وصف شجاعته وفروسيته وتطرق إلى ضروب شتى من تلك الشجاعة والفروسية، ولكنه لم يحدثنا عن كرمه، في حين أن المألوف في التأبين أن يذكر الإنسان إلى جانب أفعاله الجسمية أفعاله النفسية، وهذا ما خلت منه القصيدة تماماً. بل هنالك إشارات إلى "المال" على أنه شيء مهم في حياة الشاعر:

وَلَنْ يَعْدَمَ الْوَالُونَ بَثًّا يُصِيبُهُمْ وَلَنْ يَعْدَمَ الْمِيرَاثُ مِنِّي الْمَوَالِيَا

فهو يجمع المال ويكتنزه، ولذلك سيأخذ ورثته نصيبهم الموفور منه. ويبين حرص مالك على المال في قوله:

وَأَصْبَحَ مَالِي مِنْ طَرِيفٍ وَتَالِدٍ لِغَيْرِي وَكَانَ الْمَالُ بِالأَمْسِ مَالِيَا

فهو لديه مال وهو حريص على جمعه وحفظه (طريف وتالد)، وهو يحبه حباً شديداً: "بالأمس ماليا" ولقد سبق أن مر بنا قوله ساخراً من نفسه حيث ترك المال الذي كان حريصاً على جمعه: "فلله دري... بالرقمتين وماليا"، كما أنه من الواضح أن مالكاً لم يخرج إلى الغزو حباً في الجهاد أو الاستشهاد بل حباً في "المال" ويفسر ذلك قوله:

ألم ترني بعت الضلالة بالهدى وأصبحت في جيش ابن عفان غازياً

إن فهم هذا البيت يجب أن يفصلنا عن المدلول الديني للمعاني "الضلالة والهدى" فالشاعر لم يتشرب الدين الجديد تماماً ليستفهم معانيه الجديدة، ولذلك فمدلول الألفاظ عقلي صرف. أي إن الهدى هنا هو ما كان يرشده إليه عقله وهو "قطع الطريق" أما الضلالة فهي مخالفة ذلك الرأي والرشاد واتباع "جيش ابن عفان".

وهي مفارقة تتجلى في كل الإشارات السلبية تجاه خراسان (المـــوت)، والإشـــارات الإيجابية إلى الغضا ــ الرمل (الحياة).

إذن، فالأمر، أمر بيع وشراء، أي كسب وربح، وهو وضع مبايعة الربح مضمون فيها لأن جيش ابن عفان كان يقوم بـــ "غزو" كما يقول:

إِنِ اللَّهُ يَرْجِعْنِي مِــنِ الْغَــزْوِ لاَ أَرَى وَإِنْ قَلَّ مــــالِي طَالِبــاً مَــا وَرَائِيَــا

ولذلك فهو لن يذهب للغزو مرة أخرى حتى لو لم يجد المال الذي يستكثر منه.

ويمكن أن نلاحظ حرص مالك على ذكر النساء في قصيدته دون الرجال، ورغبته في حضورهن حوله كما في قوله:

أُقَلِّبُ طَرْفِي حَوْلَ رَحْلِـــي فَــلاَ أَرَى بِهِ مِنْ عُيُـــونِ الْمُؤْنِسَــاتِ مُرَاعِيَــا

ولكن وباستثناء إشارته إلى ابنته أو ابنتيه وأمه وقريباته في قوله:

وَلَكِــنْ بِأَكْنَــافِ السُّــمَيْنَةِ نِسْـــوَةٌ عَزِيــزٌ عَلَيْــهِنَّ الْعَشِــــيَّةَ مَابِيَــــا

ثم قوله:

وَبِالرَّمْلِ مِنَّـــا نِسْــوَةٌ لَــوْ شَــهِدْنَنِي بَكَيْــنَ وَفَدَّيْــنَ الطَّبِيــبَ الْمُدَاوِيَــــا

وبعده:

فَمِنْــهُنَّ أُمِّــي وَابْنَتَــايَ وَخَــــالَتِي وَبَاكِيَــةٌ أُخْــرَى تُــهِيجُ الْبَوَاكِيَـــــا

فإنه يشير إلى نساء قومه، كما في قوله:

وَقُومَا عَلَـــى بِــئْرِ السُّــمَيْنَةِ أَسْــمِعَا بِهَا الْغُرَّ وَالْبِيضَ الْحِسَـــانَ الرَّوَانِيَــا

وقوله:

وأبصرت نار المازنيات موهنا بعلياء يثنى دونها الطرف دائيا

بعود ألنجوج أضاء وقودها مها في ظلال السدر حورا جوازيا

ألم يكن يكفي أن يشير مالك إلى النسوة اللاتي يبكين عليه، والبكاء هو الجو العام للقصيدة؟ لم الإشارة إلى النسوة بتلك الأوصاف الجميلة، وما علاقة العود الألنجوج بذلك الجو؟

هل ذلك دليل على أن الشاعر يربط بين الموت والحياة من خلال رؤيته للمرأة؟

أم أن هناك علاقة نفسية بين لحظات الاحتضار والمرأة، خاصة وأن هناك إشارتين: إشارة إلى أهله ـ حرمه، وإشارة إلى نساء غير نسائه، من خلال العفة فقال:

وما كان عهد الرمل عندي وأهله ذميما ولا ودعت بالرمل قاليا

لقد أشار عبد يغوث إلى أوقات لذة ماجنة حصلت له، يقول في ذلك:

وأنحر للشرب الكرام مطيتي وأصدع بين القينتين ردائيا(١٠)

ومن ناحية أخرى فإن قوله:

ودر الظباء السانحات عشية يخبرن أني هالك من ورائيا

ويبين أن الظباء هنا، هي الظباء الحيوانات المعروفة، والمعروف أن الظباء تقترن بالنساء رمزا للجمال والخير، ولكنها هنا تأتي لتنعى مالكا، أي أنها لا تقوم بالدور الطبيعي لها، فلماذا؟ لقد انعكس الجو الحزين على مالك، ولذلك فبدلا من أن تؤدي دورها الطبيعي أصبحت هي الأخرى حزينة باكية عليه، وهو موقف مشابه بالضبط للبيت: "وقوما على بئر السمينة"، فالنساء هن "الغر والبيض الحسان الروانيا"، وتدل "الروانيا" على شبه الظباء اللاتي يرنون. وهؤلاء النسوة يعدن مساء يحملن الماء إلى

أهليهن من بئر السمينة، والظباء سانحات أي عائدات وقت المساء "عشـــية". النســـاء يأتين في المساء يخبرن أهله أن مالكا قد توفي بعد أن أبلغهن صاحباه: "وقوما علـــى بئر السمينة أسمعا"، والظباء تأتي في المساء لتخبر أهله أن مالكا قد توفي. إذن الظباء هن النساء، والنساء هن الظباء. وكأن كل ذلك تفتيت لقوله الأول:

"دعاني الهوى"، أجبت الهوى".

ولعلنا نلاحظ إجمالا أن خراسان أصبحت في إدراك الشاعر رمزا للموت. فاســتحالت إلى غول يفترس هامته، وليس في قرارتها ماء إنما هي أحجار وتـــراب المــوت ــ القبر، في قوله:

لعمري لئن غالت خراســان هــامتي   لقد كنت عن بــابي خراســان نائيــا

ثم قوله:

رهينـــة أحجـــار وتــرب تضمنـــت   قرارتـــها منـــي العظـــام البواليــــا

أما أرض الغضا، ففيها الرمل (الحياة) وليست الحجارة. وأهم من ذلك أن فيها المـــاء رمز الحياة الخالدة: وقوما على بئر.....

وهي مفارقة عميقة جعلتها لحظات الموت جد عجيبة وفيها تفرقة دلاليـــة خاصـــة إذ ارتبط التراب بالأحجار ــ (الموت) والرمل بالماء (الحياة).

ولعل مطلع القصيدة سبب من أسباب خلودها وعلى الرغم مـــن طولـــها النســبي وسيطرة المديح على نصفها فإن الشاعر ينتقل بالقارئ أو المستمع من رجل يصـــارع الموت إلى رجل يصارع الرجال، ومن رجل مستسلم منهزم إلى رجل يقتل ويبطـــش، إذا جعل تكرار (الغضا) وما أودعه الشاعر من شحنات عاطفية وآلام بمثابة الترنيمـــة التي يرددها الإنسان الذي يستشعر الغربة في أي وضع من الأوضاع، غربة مكانيـــة، وغربة زمانية، وغربة روحية. فالأبيات الأولى امتلأت بتلك المعاني جميعا لما فيـــها

من أحاسيس صادقة وتصوير دقيق للحالة النفسية التي مر بها الشاعر المحتضر ويمر بها كل من يشاركه غربته. إضافة إلى أن اختيار كلمة (الغضا) نفسها أودعها سراً سحرياً جعلها تتحلل من كونها شجراً ممتداً في الرمال ويستفيد الناس منه إلى رمز للبقاء والديمومة وللسعادة مقابل الفناء والموت والفجيعة:

"وليت الغضا ماشي الركاب لياليا. وجعلت تلك الكلمة الرمزية السحرية في الأبيات الأولى رباطا يشدها بعضها لبعض بحيث غدت لحمة واحدة يتردد في أجوائها التلهف والحسرة على الحياة والوجود.

إن قصيدة مالك تختصر ذات الإنسان في مثل هذه المواقف لتأتي صيحات موجع يتألم، وهذا السبب من أقوى الأسباب التي خلَّدت القصيدة. فنحن نحس أن هناك إنساناً طريحاً يتقلب من آلامه وأوجاعه، ويصارع الموت بعيداً عن أهله ووطنه ولا يجد أحداً يشاركه همومه. لقد جعلنا مالك نتعاطف معه كثيراً وهو يوجه تضرعاته إلى صاحبيه أن يبقيا معه وأن يُتِمّا مراسم دفنه. كما كان حالة احتضاره يلتفت إلى الجنوب حيث سهيل ونَجْد. وأشعرنا أن (الغضا) كلمة تتغرغر في حلقة ولا تفارقه وكأننا نسمعه وهو يفيض بروحه يردد: غضا ـ غضا ـ غضا، ثم يستسلم إلى مصيره الأخير.

لقد أنكر مالك على نفسه أن يموت بعيداً عن أرضه، ولذلك راح يطلب من أعز الناس عنده ـ أمه، أن تزور قبره، وهو يعلم أنها لن تفعل، فلن تأتي إلى خراسان، ولكنه يطالبها أن تزور القبور ففي القبور ذكرى لابنها الذي اختطفته المنون غيلة، وأن تسلم على قبر مالك، وهو ليس بينها. ويبدو أن ذلك كان ممارسة جاهلية تتمثل في زيارة القبور أيا كانت كما قال متمم بن نويرة في أخيه مالك حين يقول:

لَقَدْ لامَنِي عِنْدَ القُبُورِ عَلَى البُكَا ... رَفِيقِي لِتَذْرَافِ الدُمُوعِ السَّوَافِكِ

أَمِنْ أَجْلِ قَبْرٍ بِالمَلاَ أَنْتَ نَائِحٌ ... عَلَى كُلِّ قَبْرٍ أَوْ عَلَى كُلِّ هَالِكِ

فَقُلْتُ لَهُ: إِنَّ الشَّجَا يَبْعَثُ الشَّجَا ... فَدَعْنِي، فَهَذَا كُلُّهُ قَبْرُ مَالِكِ(١١)

فمتمم يمارس معتقداً جاهلياً، وهو يلام على ذلك لأن تلك الممارسة لا تتفق مع تعاليم الدين الحنيف.

وقد ساعد ترديد حرف اللام في كل بيت من أبيات القصيدة، وهو حرف مخرجه من ذلق اللسان، إضافة إلى تردد حرفي الميم والنون وهما حرفان خيشوميان(١٢)، على خلق جو موسيقي في القصيدة، حببها إلى النفوس.

إن من أهم أسباب خلود هذه القصيدة، ذلك الجو العفوي الذي ينساب مع النفس الإنسانية انسياباً. فالقصيدة ليس فيها تدقيق في التصوير أو إمعان في الخيال، بل هي بسيطة جاءت عفو الخاطر وهي صوت بدوي صرف يتوجع ويئن، يحكي حاله وما هو عليه، وكأن القصيدة إلى الكلام أقرب منها إلى الشعر لولا الوزن، إذ القافية عبارة عن توجعات لذلك المصاب. فالقصيدة لم يستغرق قولها إلا لحظات الانفعال التي قد لا تتعدى بعضاً من "اليوم أو بعض ليلة" وهذا عامل حاسم في التفرقة الأسلوبية بين شعر رثاء الذات وشعر رثاء الآخرين.

وهكذا فقد قرأنا القصيدة على أنها نسق متكامل قالها رجل واحد في ساعة احتضار. وسواء أكانت القصيدة في الأصل لا تتعدى ثلاثة عشر بيتاً(١٣) أم إنها زادت على ذلك كثيراً، كما في بعض الروايات الأخرى. فإنها تشكل في مجملها قصيدة رثاء ذاتي تجمعت تحت ظروف مشابهة داخلت بين أبياتها ووفقت بين معانيها وربطت بين وحداتها بحيث نقبلها على هذا الأساس لتمثل في مجموعها لحناً جنائزياً واحداً أو سيمفونية حزينة واحدة تتعامل مع رثاء الذات بمواقف متشابهة يجمع بينها الوزن والقافية والندب وصدق التجربة. وتصبح المعاناة هي السمة البارزة لذلك المجموع. ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها مطولة من المطولات كان الحس المشترك فيها هو أهم عناصر التوحد السابقة واضعين في الحسبان العامل الزمني الذي جعل تداخل الروايات ممكناً جداً.

الهوامش

١) انظر القصيدة في: نوري حمودي القيسي: د. مالك بن الريب: حياته وشعره، مجلة معهد المخطوطات العربية، جـ١ م١٥ ربيع الأول ١٣٨٩هـ / ١٩٦٩م ص٨٨ــ ٩٤.

وانظر تحليلها: صالح حسن اليظي، فن الرثاء ويائية مالك بن الريب في رثاء نفسه، مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، م٣٥ ١٩٨٧م ص٩ــ ٥٤.

٢) أشار سعد دعبيس إلى رمزية "الغضا" و"الرمل" في تحليله للقصيدة سعد دعبيس: دراسة في نص لمالك بن الريب، الشعر، ع١٣ يناير ١٩٧٩م ص٦٩ــ ٧٠.

٣) اللسان: "رن".

٤) عبده بدوي، الغربة المكانية في الشعر العربي، عالم الفكر، ع١ م١٥ ١٩٨٤م ص٢٦ــ ٢٦.

٥) أبو محمد عبد الله بن مسلم قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر (القاهرة: مط، دار المعارف ١٩٦٦م) جـ١،ص٤٤٢.

٦) انظر: زكريا إبراهيم، مشكلة الحياة، (مصر: دار مصر للطباعة، ط.أولى ١٩٧١م) ص١٩٧ــ ٢٢١.

جاك شورون، الموت في الفكر الغربي، تر: كامل يوسف حسين (الكويت، مط. الرسالة ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ص٢٢٥ــ ٢٧٨.

٧) علي الطنطاوي، رجال من التاريخ، مؤسسة الرسالة، ط٧، ١٩٨٢م) ص١٣٠ــ ١٣٦.

٨) بشرى الخطيب، الرثاء في الشعر الجاهلي وصدر الإسلام، (بغداد، مط. الادارة المحلية ١٩٧٧م)ص١٩٢ـ ١٩٦.

٩) أبو زكريا يحيى بن علي بن محمد التبريزي، شرح المفضليات، تحق: علي محمد البجاوي (مصر ـ مط ـ دار نهضة مصر ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م) ق٢، ص٩٤٢. وانظر: سعد دعيبس: أصداء وجودية في الشعر الجاهلي، الشعر، ع١٤ إبريل ١٩٧٩م ص٦٣ـ٧١.

١٠) التبريزي، شرح المفضليات، ص٦١٢.

١١) ابتسام مرهون الصفار، مالك ومتمم أبناء نويره اليربوعي، (بغداد، مط ـ الإرشاد ١٩٦٨م. ص١٢٥.

١٢) حسن عباس، الحروف العربية والحواس الست، المعرفة، ع٢٠٠ س١٧ أكتوبر ١٩٧٨م ص١٥٠ـ ١٥٣.

١٣) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، تحق: عبد الستار أحمد فراج (بيروت، مط ـ دار الثقافة ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م) م٢٢ ص٣٢٤.*

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٠/٧/١٤.

مقدمة في كفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي

د.خالد الأحمد
جامعة دمشق ــ كلية التربية

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تصميم مشروع نظامي لكفايات في التعلم الذاتي تقوم على مهارات مقننة يمكن تطويرها لتكون في صميم مناهج اعداد المعلمين وتدريبهم. وذلك من خلال مسح شامل لتقنيات التعلم الذاتي، لحصر هذه التقنيات ضمن نظام تطورها والقيام باستنباط المهارات المتعلقة بهذه التقنيات، وقد صمم الباحث استبانه لاراء المعلمين طبقها على عينة من معلمي دمشق. فأظهرت نتائجها درجة عالية من الاحتياجات التدريبية، تراوحت بين ٩٨,٥% في كفاية التعلم بمعونة الحاسوب إلى ٣٦,٥% في كفاية التعلم بالكتابة. وأخيراً قدم الباحث مشروعا لكفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي ــ يتألف من عشر كفايات موازية لتقنيات التعلم الذاتي، وفي كل كفاية عدد من المهارات التي تحتويها هذه الكفاية.

المقدمة

من المسلم به أن مستقبل أجيال الأمة العربية يودع في أيدي المعلمين، وعلى هؤلاء تقع مسؤولية صنع حاضر هذه الأجيال ومستقبلها. ومن البديهي أن نضع في الاعتبار ضرورة أن تأتي أساليب إعداد المعلم العربي في ضوء القيمة المستقبلية للأعداد الضخمة المكونة لهذه الأجيال، وفي ضوء المسؤوليات التي يحتمل أن تواجه هؤلاء في المستقبل. لأن تهيئة الناشئين للمستقبل من هذا المنظور، وتربيتهم في ضوء صورة واضحة عن مواطن المستقبل، تتطلب توفير خصائص هذا المواطن في المعلم العربي نفسه، وتمكينه وتسليحه بالكفايات التي تجعله قادرا على أن يعيد النظر في ذاته في ضوء التطورات المتجددة من حوله باستمرار وعلى أن يتحمل هذه المسؤولية. (الرشيد، ١٩٨٨، ١٠)

ومالم يعد النظر في مناهج اعداد المعلم العربي وتدريبه بما يمكنه فعلا من النمو المهني والتعلم الذاتي لمسايرة التغير المتسارع في جميع المجالات، فإن تخلفا كبير سيلحق بالتربية العربية نتيجة تأخر المعلم العربي وتقصيره عن اللحاق بركب التطور السريع الذي سيكون بالتأكيد السمة الأساسية واليومية للقرن الحادي والعشرين.

وليس صحيحا أن نترك التعلم الذاتي هواية أقرب إلى المزاج منها إلى العمل النافع المنظم فليس كل معلم أراد التعلم الذاتي بقادر على ممارسته والانتفاع به، وليس بقادر على تمكين تلاميذه من التعلم الذاتي بمهاراته المتعددة إذا لم يكن متمكنا من هذه المهارات لأن فاقد الشيء لايعطيه.

إن معلما عرلبيا كفيا لابد له من التعلم الذاتي المستمر، والتعلم الذاتي يأتي عبر تقنيات لابد لها من نظام متكامل نمن المهارات المتقنة في مجموعة من الكفايات المتطورة والمفتوحة على كل جديد في مجالاتها.

إلا أن امتلاك هذه الكفايات من قبل المعلم العربي يشترط أن يتوافر لديه الحد الأدنى الضروري من إرادة التعلم الذاتي والحد الأدنى الضروري من القدرة على تنظيم الوقت وإرادته وتخطيطه واستثماره والقدرة على الالتزام بجدول زمني (يومي أو أسبوعي) للتعلم الذاتي والنجاح في تحديد الوقت المناسب للتعلم وبلوغ أقصى معدلاته في الوقت المحدد والسرعة مع الدقة في الانجاز والبحث عن المتعة في التعلم والحرص في ذلك على تحقيق النتاج الجيد والنجاح المطلوب.

وانطلاقاًمما تقدم، ربما كان البحث الحالي احد المحاولات العربية لاستقصاء ورصد احتياجات التعلم الذاتي في مجال تربية المعلم العربي، فهو يسعى إلى التعرف على هذه الاحتياجات وأولوياتها من خلال مسح تقنيات التعلم الذاتي ومن خلال استبانة اراء المعلمين، وصولاً إلى مشروع لكفايات التعلم الذاتي.

وربما يساعد البحث الحالي في إثارة الاهتمام بهذه القضية من قبل التربويين العرب، ولعله يسهم في إثارة الدوافع نحو تسريع عجلة البحث التربوي العربي من أجل المزيد من الحركة نحو معالجة هذه القضية لأهميتها في تطوير المعلم العربي.

أولاً: التعريف بالبحث:

١ــ مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تدني الاعتماد على الذات لدى المعلمين، في مجال تطوير مهاراتهم وامكاناتهم الذاتية بحيث يتزايد اعتمادهم على المشرفين مقابل تناقص اعتمادهم على أنفسهم. ولدى محاولة الباحث تشخيص هذه المشكلة وجد أنها تكمن في سبب رئيس هو ضعف كفايات التعلم الذاتي لدى هؤلاء المعلمين وقلة ممارستهم لأي تقنية من تقنيات التعلم الذاتي. علماً بأن التربية الحديثة تطلب من المعلم أن يلعب الدور الرئيس والحاسم في عملية نموه المهني وتطوره الذاتي، بحيث يتناول زمام

المبادرة والمشاركة الفعالة في تدريبه. ولعل التعلم الذاتي يعد من الطرائق التي تتيح للمعلم أن يلعب هذا الدور الإيجابي في عملية تعلمه ونموه المهني.

٢ـ هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تصميم مشروع نظامي للكفايات في التعلم الذاتي تقوم على مهارات مقننة موازية لتقنيات التعلم الذاتي ومفتوحة على المستجدات في مجال تلك التقنيات ويمكن تطويرها لتكون في صميم مناهج تكوين المعلم العربي إعداداً وتدريباً.

٣ـ خطوات البحث:

يسير البحث ضمن الخطوات التالية:

٣/١ـ الإطار النظري للبحث،ويتطرق بإيجاز إلى الأسس النفسية للتعلم الذاتي وأهمية تربية المعلمين وتلبية احتياجلتهم التدريبية لتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي.

٣/٢ـ إجراءات البحث، وتتضمن تعريفاً موجزاً بنتائج المسح الشامل لتقنيات التعلم الذاتي وتصنيفها، وإجراء الدراسة الميدانية، من خلال تصميم استبانة تقوم أسئلتها وبنودها على مهارات التعلم الذاتي المستنبطة من تقنيات التعلم الذاتي وذلك للتعرف على واقع التعلم الذاتي لدى المعلم المتعلم، وتطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين المتعلمين في مدينة دمشق.

٣/٣ـ تحليل نتائج تطبيق الاستبانة ومناقشتها.

٣/٤ـ اقتراح نظام متكامل ومفتوح في آن معاً لكفايات التعلم الذاتي.

٤ـ حدود البحث:

تقتصر نتائج الدراسة الميدانية على عينة المعلمين المتعلمين التي طبقت عليها الاستبانة وعدد أفرادها ١٠٦* معلمين، وهم عبارة عن ثلاث مجموعات من المعلمين

* أسقط الباحث منها ٦ إجابات بعد أن تبين له ضعفها أو عدم الإجابة عنها.

المتدربين في مدينة دمشق ومن المشاركين في برنامج التدريب المستمر الذي تنفــــذه وزارة التربية السورية سنوياً، وقد تم اختيار هذه المجموعات حسب أسلوب العينـــات العنقودية، ويقوم هذا الاسلوب على أساس تقسيم مفردات المجتمع الإحصـــــائي إلـــى مجموعات حيث يعمد الباحث إلى أخذ عينة منها بصورة عشوائية. (حيـــدر، ١٩٨٢، ٢٠) وجميع هؤلاء المعلمين يعملون في المرحلة الابتدائيـــة، وبالتـــالي فـــإن نتـــائج الاستبانة لاتنطبق بالضرورة على بقية المعلمين وخاصـــــة فـــي المرحلـــة الثانويـــة والمرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية. علماً بأن معلمي المرحلة الابتدائية في مدينـــة دمشق ينتمون إلى مختلف المحافظات السورية بسبب الطبيعة الديموغرافية للعاصمة.

كما يقتصر مشروع كفايات التعلم الذاتي على ما عرفه الباحث من مهارات وكفايات استنبطها من تقنيات التعلم الذاتي. ولايزعم هذا البحث أنه حصر مهارات التعلم الذاتي جميعها في هذا المشروع فذلك العمل متروك لأبحاث أخرى في هذا المجال.

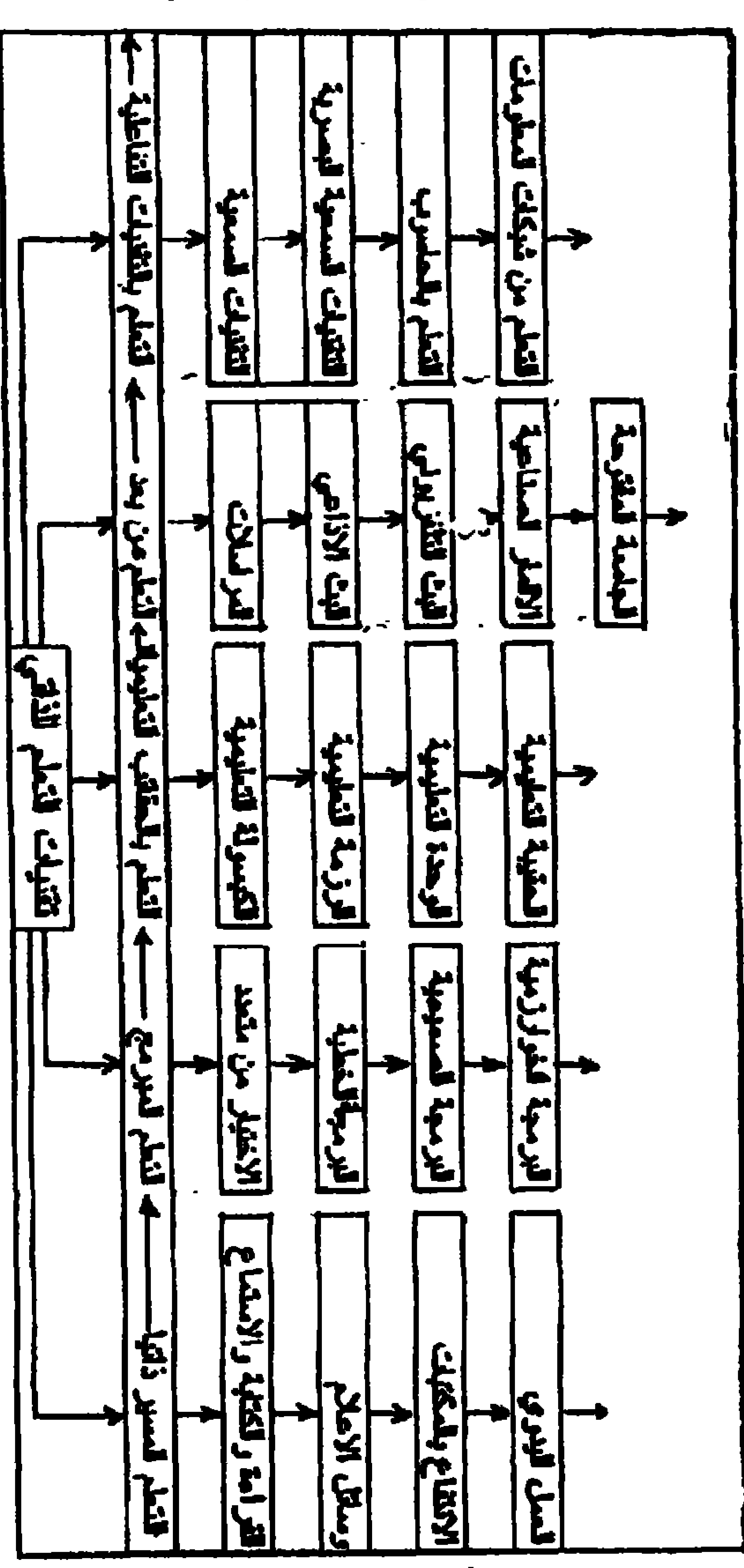
ثانياً. الإطار النظري للبحث:

١ــ الأسس النفسية والتربوية:

يعتمد التعلم الذاتي على أسس نفسية وتربوية، وتتفــق المـــدارس النفســية الســلوكية والمعرفية والانسانية على اسس عامة فـــي التعلـــم الذاتـــي وهـــي:(القـــلا وحـــاج عمر،١٩٩٣،٢٦ــ٢٨).

الشكل رقم (١)

مخطط نظامي لتقنيات التعلم الذاتي



ـ صمم الباحث هذا المخطط وطوره استناداً إلى مسح تقنيات التعلم الذاتي.

١/١ـ توجيه التعلم الذاتي نحو تنمية سلوك الاعتماد على النفس:

إن التنظيم يسهل التعلم، أي تنظيم المادة داخل وحدات أكبر وهي عملية التقنين بحيث تستطيع التعامل مع وحدات أكبر وغنية بالمعرفة. وينبغي أن تتمثل مسؤولية المعلم مديراً للعملية التعليمية وفق هذا الاتجاه بالخطوات التالية:

ـ خلق حالة من الدافعية لدى المتعلم لكي يحاول تنظيم معلوماته.

ـ تزويده بخلفية معرفية.

ـ مساعدته على استخدام معلوماته في تنظيم المعلومات الجديدة.

١/٢ـ توجيه التعلم نحو تنمية إمكانات التوجيه الذاتي في الشخصية:

يمكن تنمية إمكانات التوجيه الذاتي في الشخصية من خلال جانبين متكاملين: جانب سلبي (محو تعلم) لخصائص سلبية في الشخصية تحد من إمكانات التوجه. وجانب إيجابي (تأصيل تعلم) لتدعيم وتربية خصائص إيجابية في الشخصية ينشط بها التوجه الذاتي الخلاق (فالنجاح يؤدي إلى النجاح) مبدأ سيكولوجي ينطوي على مغزى تربوي بالغ الأهمية.لأن كل خبرة وكل مهارة جديدة وكل معلومات أخرى تنقل المتعلم إلى مستوى أرقى من تعلم الخبرات والمهارات والمعلومات وإلى السعي الأكيد لهذا التعلم وإتقانه.

وهناك نموذج عام للتعلم الذاتي يعتمد على النظرة السلوكية في إتقان المعلومات متعددة التقنيات وتنمية الاستجابة ثم التأكد من صحتها وتقويتها للتقدم بالمعلومات خطوة خطوة، وقد طبق هذا النموذج بالتعلم المبرمج والتعلم بالحاسوب، والتعلم السبرنيتيكي النظمي.

٢- أهمية تربية المعلم:

إذا كانت تربية المعلم قبل الخدمة على درجة كبيرة من الأهمية، فإن تدريب المعلم في أثناء الخدمة على درجة بالغة من الأهمية سواء بالنسبة للمعلمين الجدد والمعلمين القدامى ذلك أنه خلال سني عمله يتعرض لمشكلات ويجابه مواقف لم يسبق له أن تعرض لها او جابهها خلال فترة إعداده معلماً. مما يجعله(بحاجة) إلى التدريب المستمر والتعلم الذاتي مدى الحياة حتى يضمن سيره المسلكي ونموه الذاتي.

ثالثاً-إجراءات البحث:

تصنيف تقنيات التعلم الذاتي:

قام الباحث بمسح شامل لتقنيات التعلم الذاتي وحصرها وتصنيفها استناداً إلى مدخل النظم وحسب تطورها التاريخي، وذلك بهدف استنباط مهارات التعلم الذاتي والعمل على تضمينها في أداة الدراسة الميدانية، وهي استبانة آراء المعلمين، ومن أجل تقنيتها في نظام متكامل لكفايات في التعلم الذاتي وسوف تظهر هذه المهارات مفصلة من مشروع كفات التعلم الذاتي- الذي سيرد لاحقاً- ولذلك لا حاجة لتكرار الحديث عن تقنيات التعلم الذاتي ومهاراته، وفيما يلي تعريف موجز بهذه التقنيات ينتهي بمخطط نظامي لها في الشكل رقم (١):

١/١- التعلم المسير ذاتياً:

وهو يقوم على مبدأ التربية الذاتية، وهو لا يتنافى مع الانخراط في التعليم الجمعي لمدة معينة من الوقت، وكل ما في الأمر أن المتعلم هو صاحب المبادرة، هو الذي يختار الطريق الذي يريد لأن يسلكه، والأشخاص الذين يستعين بهم، والمصادر والوسائل التي يستقي منها ويستعين بها، وهو الذي يقدر النتائج التي حصل عليها ويقومها. (فور، ١٩٧٩، ٢٧٩).

١/٢- التعلم المبرمج بالحاسوب:

تعد هذه التقنية النمط الأساسي الذي قامت عليه تقنيات التعلم الذاتي الحديثة فقد انتشر التعلم المبرمج في الستينات من هذا القرن على يد الأمريكي (سكنر SKINNER) ولكن اساءة استخدام البرامج التعليمية، وعدم تفهم المعلمين للتعلم المبرمج، وعدم توافر البرامج التعليمية أو الأجهزة والآلات التعليمية المناسبة، وغلاء البرامج والأجهزة، وكون التعليم المبرمج نظاما مغلقا لا يحتوي على المرونة والإنفتاح، كل ذلك أسهم في انحسار الاهتمام به في السبعينات، ولكنه عاد للظهور في برامج الحاسوب في أوائل الثمانينات.

١/٣- الحقائب التعليمية:

اسهمت النظرية النظمية والتطبيقات السبرنيتيكية في إشاعة فكرة تكامل الوسائل و التقنيات المتعددة في نظام أونسق واحد لخدمة الحاجات الفردية ، وهذا النسق الواحد يستخدم أسماء تتداخل فيما بينها ومن هذه الأسماء الحقيبة التعليمية. ولكن مازال انتشار الحقائب التعليمية محدودا وعسير التطبيق بسبب ظروف التعليم الجمعي الذي يتم بكلفة رخيصة.

تحتوي الحقيبة التعليمية على وحدات تعليمية تحتوي بدورها على رزم تعليمية، وتحتوي هذه الرزم على وحدات درسية صغيرة تسمى واحدتها كبسولة تعليمية، مثل:درس أو صحيفة أعمال أو أنشطة تعليمية؛ وهي كلها أنظمة فرعية مصغرة لنظام مكبر هو الحقيبة التعليمية.

١/٤- التعلم عن بعد:

يعد نظام التعلم عن بعد وسيلة فعالة من أجل توفير فرص تعليمية متكافئة للمواطنين. ويتمثل التعلم عن بعد في الجامعات المفتوحة التي أخذت في الانتشار والتوسع.

ويعد نظام التعلم عن بعد امتدادا للتعليم بالمراسلة الذي كانت أداته الرئيسة في التقويم هي الامتحانات وقد استمرت الجامعات المفتوحة على اعتماد الامتحانات في نظامها.

٥/١- التقنيات التفاعلية:

وهي التقنيات التي تمكن المتعلم من التفاعل معها أخذا وعطاء، بحيث ينتفي دوره كمستقبل ليتحول إلى متعلم متفاعل مع هذه التقنيات، التي غالبا ما تسمح بهذا التفاعل من خلال تصميمها وعلاقتها وارتباطها بالتقنيات الأخرى والبرمجيات التي تتعامل معها وتدخل فيها، ويدخل في هذه التقنيات الفيديو تكس والهاتف المرتبط بالشاشة الإلكترونية ويعد التعلم بالحاسوب من أهم هذه التقنيات التفاعلية. ونظرا لتداخل التعلم بالحاسوب مع التعلم الذاتي المبرمج والتعلم التفاعلي، لذلك أفرد له تقنية مستقلة اسمها (التعلم بمعونة الحاسوب) أو بمعونة الحاسوب. (CAI).

٢-إجراء الدراسة الميدانية:

قام الباحث بوضع الاستبانة لآراء المعلمين وممارساتهم في التعلم الذاتي، معتمدا في ذلك على ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة تتعلق بالتعلم الذاتي وعلى المسح الشامل لتقنيات التعلم الذاتي وما تضمنته من مهارات، وقد تم استخلاص عشرة أسئلة رئيسة يمثل كل منها كفاية متكاملة، ويندرج تحت كل منها عدد من البنود الفرعية يمثل كل منها مهارة من المهارات اللازمة لتكوين تلك الكفاية، وقد بلغ مجموع هذه البنود/٥٨/ ثمانية وخمسين بندا، ويطلب إلى المعلم خلالها أن يجيب عن كل بند منها بوضع علامة في حقل واحد من بين ثلاثة حقول تعكس كل منها درجة معرفته بهذه المهارة أو إتقانه لها (بتاتا- أحيانا- غالبا)، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجة (٢) للمعرفة المعدومة (بتاتا) لأنها تعكس حاجة عالية لديه في معرفة هذه المهارة وإتقانها، والدرجة (١) للمعرفة المتوسطة (أحيانا) لأنها تعكس حاجة متوسطة لديه في معرفة هذه المهارة وإتقانها، والدرجة (٠) للمعرفة العالية (غالبا) لأنها تعبر عن عدم الحاجة

التدريبية لديه إلى مثل هذه المهارة. وتعكس الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المعلم في كل سؤال رئيس من الأسئلة العشرة درجة الاحتياج التدريبي الضروري له بالنسبة لهذه الكفاية، كما تعكس الدرجة الكلية التي يحصل عليها في الاستبانة ككل درجة الاحتياج التدريبي الكلية في كفايات التعلم الذاتي. وتختلف الدرجة الفرعية لكل سؤال من الأسئلة الرئيسة بسبب الاختلاف في عدد البنود الفرعية، ويتراوح مدى الدرجة الكلية للاستبانة عند كل معلم ما بين ٥٨-١١٦ درجة. وتعكس الدرجة الكلية العالية حاجة تدريبية كبيرة وبالعكس. وتحسب درجة المتوسط الحسابي بتقسيم الدرجة الكلية على عدد البنود، ويكون مجموع درجات المتوسط الحسابي لأفراد العينة ككل هو درجة الاحتياج التدريبي لمجموع أفراد العينة في كل من مجالات الأسئلة الرئيسة.

كانت موضوعات الأسئلة الرئيسة التي ضمتها الاستبانة هي: (التعلم بالقراءة- التعلم بالكتابة- التعلم بالاستماع- التعلم من وسائل الإعلام- التعلم بالمكتبات- التعلم بالعمل اليدوي- التعلم المبرمج- التعلم بالحقائب التعليمية- التعلم بمعونة الحاسوب- التعلم بالتقنيات التفاعلية).

ومن الجدير بالذكر أن الاستبانة تجاوزت المتغيرين التقليديين (الجنس والعمر)، فقد ثبت في بعض الدراسات السابقة المماثلة عدم وجود فروق دالة بتأثير منهما. ولم تتطرق الاستبانة إلى متغير الشهادة التعليمية لأن العينة من المعلمين المشاركين في التدريب المستمر والذين يكون جميعهم عادة من حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي.

لقد اعتمد الباحث في تحديد صدق الاستبانة على ما يعرف بالصدق الظاهري أو المنطقي الذي يعتمد على مدى تمثيل الاستبانة للمجال الذي تدعي قياسه، حيث قام بإعداد أسئلة الاستبانة وبنودها في صورة أولية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعدلت لتكون في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين وما أسفر عنه التطبيق الاستطلاعي للاستبانة من نتائج اقتضت إجراء بعض التعديلات.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة (التطبيق/ اعادة التطبيق) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاستطلاعي لعينة استطلاعية من المعلمين ودرجات العينة نفسها في التطبيق الثاني، وبلغ معمل الارتباط بين التطبيقين ٨١,٠ وهو ما يعتبره الباحث معامل ثبات مقبول بالنسبة لهذا النوع من الأدوات.

رابعا- نتائج البحث:

تتوزع نتائج البحث على نتائج تطبيق الاستبانة، وكفايات التعلم الذاتي المقترحة للمعلم العربي وفيما يلي هذه النتائج:

نتائج الاستبانة ومناقشتها:

يعكس الجدولان (٢،١) مدى الاحتياج التدريبي لدى المعلمين أفراد العينة للتدريب، على كفايات التعلم الذاتي من أجل ممارستها بفاعلية مفيدة، فقد تراوح مجموع المتوسط الحسابي في درجة الاحتياج التدريبي لأفراد العينة ككل مابين٧٣ في مجال الكتابة السليمة إلى ١٩٧ في مجال التعلم بالحاسوب، وتراوحت النسبة المئوية لدرجة الاحتياج التدريبي ما بين ٣٦,٥% في مجال الكتابة السليمة إلى ٩٨,٥% في مجال التعلم بالحاسوب، وتشير هذه المتوسطات والنسب المئوية إلى احتياجات تدريبية كبيرة في مجال التعلم الذاتي.

ليس بمستغرب أن يكون ٩٨% من أفراد العينة لايحسنون استخدام الحاسوب ولكن المستغرب أن يكون أكثر من ٧٥% من أفراد العينة لايرتادون أي مكتبة على الإطلاق هذا بالرغم من توافر المكتبات الوطنية والمدرسية، وبخاصة في مدينة دمشق. إن هذه النسبة لاتعني أن بقية أفراد العينة يرتادون المكتبات العامة فقد يقتصر

أغلبها على مكتبة المدرسة التي عادة ما تكون فقيرة بمحتوياتها. وهذا التقصير ينعكس على كفاية المعلم في القراءة والمطالعة.

وبالرغم من حاجة المعلم من العمل اليدوي ليتمكن من توفير بعض النفقات وليحقق النجاح في عمله الصفي ومهمته التربوية فإن ١٧% من أفراد العينة اجابوا بأنهم لايمارسون العمل اليدوي اطلاقا. وهذا لايعني أن بقية أفراد العينة يمارسون العمل اليدوي على أحسن ما يرام، فقد كان مجموع المتوسط الحسابي في هذا المجال ١٣٣,٤ بنسبة ٦٦,٧% وهي تشير إلى درجة عالية إلى حد ما في الاحتياج التدريبي لكفاية العمل اليدوي.

الجدول رقم (١)

المتوسط الحسابي لدرجات احتياجات المعلمين التدريبية في مجالات التعلم الذاتي

المجالات	القراءة	الكتابة	الاستماع	وسائل الإعلام	المكتبات	العمل اليدوي	التعلم المبرمج	الحقائب التعليمية	الحاسوب	التقنيات التفاعية
المتوسط الحسابي	٧٦,٧	٧٣	١٤٩	١٣٣,٨	١٥٣,٦	١٣٣,٤	٨٥	١٥٤	١٩٧	١٨١,٣

الجدول رقم (٢)

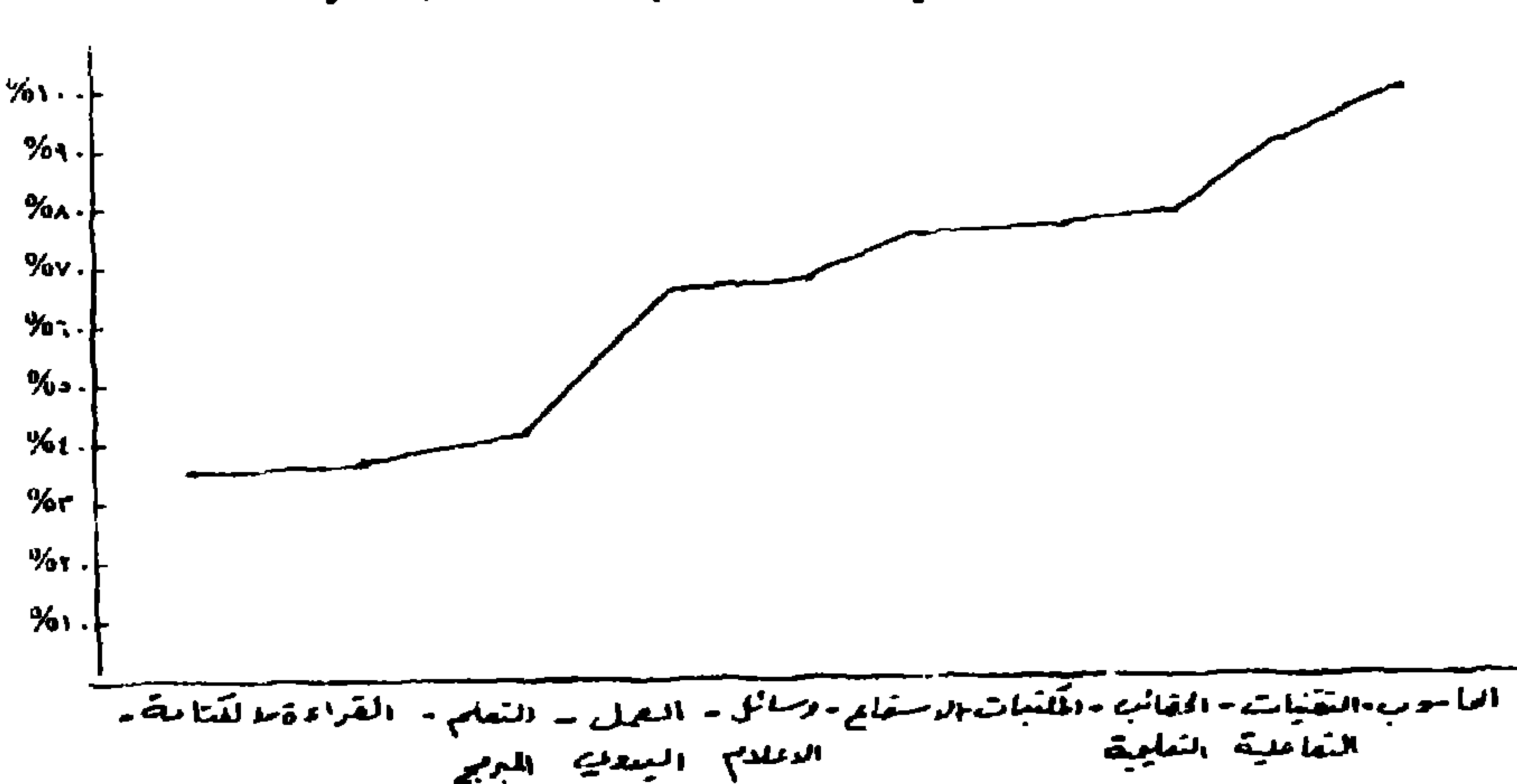
النسبة المئوية لآراء المعلمين ومدى احتياجاتهم في مجالات التعلم الذاتي

المجالات	الحاسوب	التقنيات التفاعلية	الحقائب التعليمية	المكتبات	الاستماع	وسائل الإعلام	العمل اليدوي	التعلم المبرمج	القراءة	الكتابة
النسب المئوية	%٩٨,٥	%٩٠,٦	%٧٧	%٧٦,٨	%٧٤,٥	%٦٦,٩	%٦٦,٧	%٤٢,٥	%٣٨,٣	%٣٦,٥
التسلسل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

ولإيضاح هذا الترتيب التنازلي رسمت في شكل بياني يوضح الشكل العام بتسلسل الاحتياجات النفسية.

الشكل رقم (٢)

النسب المئوية لآراء المعلمين في مدى احتياجاتهم لمجالات التعلم الذاتي مرتبة تنازليا



يحتوي الجدول رقم (٢) على ترتيب لأولويات الاحتياجات التدريبية، وهو يعكس احتياجات تدريبية عالية في عدد من المجالات هي على التوالي: (الحاسوب ــ التقنيات التفاعلية ــ الحقائب التعليمية ــ الانتفاع بالمكتبات ــ المحاضرات ــ وسائل الإعلام ــ العمل اليدوي) أما في مجالي القراءة والكتابة فإن النسب المئوية لدرجة الاحتياج تعكس احتياجات تدريبية قليلة فيها، ويبدو أن المعلمين درسوا عن التعلم الذاتي بالتعليم المبرمج ولذلك اقترح ٤٢,٥% منهم فقط التوسع في دراسته.

تفضي نتائج تطبيق الاستبانة مضافة إلى الملاحظات الميدانية، إلى أن المعلم لا يمتلك إلا القليل من الكفايات الضرورية للتعلم الذاتي بالعمل اليدوي والحاسوب والتقنيات التفاعلية. وهذا يؤدي بدوره إلى القول إن هذه الكفايات لابد لامتلاكها والتمكن منها من تعلمها والتدرب عليها سواء أكان ذلك بمعاهد المعلمين أم من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة. ذلك أن مناهج إعداد المعلم العربي لازالت حتى الآن أنظمة مغلقة لاتواكب تطورات تقنيات التعلم الذاتي وخاصة في النظم المعلوماتية.

(حلاوة، ١٩٨٨/٥٦ــ٥٨).

٢ـ مشروع كفايات التعلم الذاتي:

إذا كانت الكفايات المهنية للمعلم هي: مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لايستطيع أن يؤدي واجبه دونها، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل (القلا، ١٩٩٢، ٨)؛ فإن كفايات التعلم الذاتي للمعلم هي:

مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي تجعل المعلم ممارسا للتعلم الذاتي المستقل بكفاية وفاعلية في الواقع العملي لإشباع حاجاته الثقافية وتحقيق تطوره المهني بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت.

وبما أن كفايات التعلم الذاتي هي ما يكفي المعلم لممارسة التعلم الذاتي في العصر الراهن، وهي نظام مفتوح يتسع إلى التفاعل مع كل المستجدات في مجال تقنيات التعلم والاتصالات والمعلومات، فإن نظام كفايات التعلم الذاتي نظام متكامل ومفتوح في آن معا ــ فالتكامل بين الكفايات والمهارات المكونة لها يساعد على استيعاب التداخل بينها، والانفتاح يعطي هذا النظام سمة التطور والتقدم باستمرار.

قام الباحث باشتقاق كفايات التعلم الذاتي المقترحة للمعلمين من تقنيات التعلم الذاتي، وبعد تطبيق استبانة آراء المعلمين وممارساتهم في التعلم الذاتي؛ عمد إلى توليف مشروع الكفايات وتصنيفها تصنيفا تصاعديا مبتدئا بكفايات التعلم الأساسية ومنتهيا بكفايات التعلم التفاعلي المتطورة المفتوحة على كل جديد في عصر الاتصالات. وليس شرطا على المعلم اتقان هذه الكفايات جميعها. وإنما هي نظام مفتوح لكل تقدم في هذا المجال.

ويشار هنا إلى وجود تداخل بين الكفايات ناجم عن التداخل بين تقنيات التعلم الذاتي ومهاراته، إلا أن الباحث يحاول تجنب تكرار المهارات بين هذه الكفايات تخفيفا

للتداخل بينها ما أمكن ذلك، مع العلم بأن هذا التداخل أمر لا مفر منه في نظام مركب كنظام التعلم الذاتي.

كما يشار هنا إلى التداخل بين كفايات التعلم الذاتي للمعلم والكفايات التعليمية/التعلمية بشكل عام، مما يؤدي إلى صعوبة حصر كفايات التعلم الذاتي للمعلم دون التطرق إلى الكفايات التعليمية/التعلمية، كما يصعب الفصل بين كفايات التعلم الذاتي للمعلم، وكفايات التعلم الذاتي لغير المعلم، فصلاً مانعاً جامعاً وذلك لوجود التداخل الكبير بين هذه الكفايات.

هذا ويمكن تقسيم كفايات التعلم الذاتي إلى كفايات أساسية لابد منها في كل تعلم ذاتي، ولابد للمعلم العربي من امتلاكها كحد أدنى ضروري، وكفايات راقية تحتاج من المعلم العربي حتى يمتلكها إلى تدريب خاص وإلى كلفة ليس بقادر عليها، وبخاصة عندما يمارس التعلم الذاتي التفاعلي مع تلك الأنظمة المعلوماتية المتطورة.

الشكل رقم (٣)

مخطط ارتقاء المهارات في كفايات التعلم الذاتي

صمم الباحث هذا المخطط وطوره استناداً إلى نظام الكفايات والمهارات الذي استنبطه من دراســة تقنيــات التعلم الذاتي

يصعب توافر هذه الكفايات مجتمعة عند غالبية معلمينا بسبب قلة توافر التقنيات الضرورية لها، سواء أكان في معاهد الإعداد أم في أثناء الخدمة وتأتي هذه الكفايات رداً على التحديات المعلوماتية الحديثة التي جعلت من كل إنسان لايتقن التفاعل معها أمياً بالمعلوماتية. كما ان امتلاك هذه الكفايات يدفع بالمعلم المتعلم إلى نقلة حضارية تضعه في نهاية القرن العشرين.

يحتوي الشكل رقم (٣) على مخطط لكفايات التعلم الذاتي ومهاراته الواردة حصراً في هذا المشروع. ويوضح هذا الشكل ارتقاء المهارات في كل كفاية من الكفايات، وتشير الأسم الصاعدة إلى أن نظام كفايات التعلم الذاتي مفتوح على كل المستجدات وقابل لاستيعابها. وفيما يلي عرض مفصل للكفايات الراقية المقترحة يقوم على عرض الكفاية أولاً ثم تفصيل المهارات المكونة لهذه الكفاية:

٢/١ ـ كفاية التعلم بالمكتبات ومراكز التوثيق والإعلام:

وهي كفاية ضرورية لكل إنسان في عصر تعددت فيه المكتبات الشاملة المتخصصة ومراكز التوثيق المتنوعة والمراكز الإعلامية المنتشرة. وتتضمن هذه الكفاية التعرف على مخطط المكتبة وفهرستها وتصنيفها لمحتوياتها والاستعانة بموظفيها لإيجاد المادة المعنية وانتقاء المعلومات المناسبة للغرض المحدد.

وقد أصبحت المكتبات الحديثة مراكز معلومات شاملة تحتوي أوعية مطبوعة وأخرى مسموعة أو مرئية، أو تجمع بين هذه الأوعية معاً. (جامعة القدس ١٩٩٠، ٣٣٥ـ٣٣٩). وتحتوي هذه الكفاية المهارات التالية:

٢/١/١ـ مهارة التعرف على المكتبة:

وتتضمن هذه المهارة التعرف على موقع المكتبة ومخططها وأجنحتها ومحتوياتها والحصول على المواد والخدمات الإعلامية والإرشادية، والتسهيلات التي تقدمها

المكتبة. وحسن التعامل مع موظفي المكتبة للاستعانة بهم في التعرف على محتوياتها وإيجاد المادة المطلوبة.

٢/١/٢ـ مهارة نظام الفهرسة والتصنيف:

وتقوم على معرفة أنظمة الفهرسة بشكل عام، وبخاصة منها الشائعة في المكتبات العامة، كنظام ديوي في الفهرسة والتصنيف والتأكد من نظام الفهرسة المعتمد في المكتبة المعنية.

٢/١/٣ ـ مهارة استخدام بطاقات الفهرسة:

وتقوم على استخدام بطاقات الإحالة للتعرف على رأس الموضوع، وبطاقات العناوين للتعرف على المادة بالإضافة إلى مكان وجودها في المكتبة والموضوعات التي تعالجها، ورمز التصنيف الذي يدل على موضوع المادة وبعض المعلومات عنها.

٢/١/٤ـ مهارة الاستفادة من تقنيات المكتبة:

وتقوم على تعلم كيفية الوصول إلى الأدوات والأجهزة المستخدمة في المكتبة واستخدامها في عرض الأشرطة والأفلام والتصوير والنسخ وسماع التسجيلات وربما مشاهدة برامج تعليمية جاهزة بالحاسوب أو الفيديو التفاعلي.

٢/١/٥ـ مهارة تمييز الوثائق:

وتقوم على معرفة أنواع الوثائق والمصادر والمراجع والتمييز بينها (المصادر والمراجع، الكتيبات، الأدلة، الدوريات، النشرات والمطبوعات، الموسوعات، القواميس، الأطالس، الكتب السنوية، الفهارس والكشافات والببليوغرافيات، المستخلصات، الصور والشرائح والأشرطة والأفلام والملصقات وأقراص الحاسوب المغناطيسية والضوئية).

٢/١/٦ـ مهارة انتقاء المعلومات:

وتقوم على سرعة الوصول إلى المعلومات المناسبة للغرض المحدد في المراجع الذي تم الحصول عليه مع مراعاة أهمية المعلومات، صلة المعلومات المنتقاة بالموضوع المدروس، حداثة المعلومات وحجم المعلومات.

٢/١/٧ـ مهارة تقويم الوثائق:

وتقوم على تقويم الوثائق من حيث: المصداقية، الحداثة، التغطية، الموضوعية، الكلفة وفاعليه الكلفة.

٢/٢ ـ كفاية التعلم بمعونة الحاسوب:

يتعلم المعلم المتعلم بالحاسوب إذا توافرت له مهارات أساسية في تعلم مادة الحاسوب. وتعلم أبجدياته، وتشغيله، وصيانته، وبرمجته، والاستفادة منه في التعلم بالمواجهة والتعلم عن بعد (القلا وناصر، ١٩٩١، ٧٠ـ٧٢) و(ERAUT ,1989-149-164)، وتعد المهارات التالية ضرورية لامتلاك كفاية التعلم بالحاسوب:

٣/٢/١ ـ مهارة التعرف على جهاز الحاسوب وتشغيله:

وتقوم على معرفة الحاسوب بصفته تقنية معلوماتية وجهازا يتكون من عدد من الوحدات ولكل وحدة مهام خاصة يقوم بها ضمن نظام متكامل. والتعرف على الملحقات التي يحتاجها التعلم بالحاسوب ومعرفة تشغيله بالشكل الصحيح ومتابعة صيانته وجاهزيته التامة.

٢/٢/٢ـ مهارة إدخال المعلومات:

وتقوم على إتقان الرقن على لوحة المفاتيح لإدخال النصوص، واستخدام الأدوات بإدخال الرسوم والصور، والتعامل مع الحاسوب بمعالجة الكلمات والصور (العالمية، ١٩٩٠، ٢٤ـ٢٨).

٢/٢/٣ ــ مهارة تحليل النظم:

وتقوم على إتقان قراءة النظام والقدرة على فهمه وتحليله بهدف برمجته بواسطة أحد ملفات البرمجة.

٢/٢/٤ــ مهارة البرمجة الحاسوبية:

وتقوم على معرفة لغات البرمجة الحاسوبية الشائعة (اللوغو، البيسك، الباسكال....إلخ) والتمكن من البرمجة الحاسوبية في واحدة منها على الأقل (المجلس القومي، ١٩٧٨، ٦٩٠).

كما تقوم على استخدام إحدى لغات البرمجة في برمجة المواد التعليمية، بتحويلها من مواد أكاديمية، إلى مواد في التعلم الذاتي وفق نماذج التعلم الذاتي المرنة. (الجابري وعلي، ١٩٨٧، ١٩٧) وعلى المبرمج استخدام أحد أنواع البرمجة للتعلم الذاتي بالحاسوب، سواء كانت هذه البرامج مشتقة من تقنية التعلم المبرمج أو من تقنية التعلم من البرامج الحاسوبية وغيرها، مثل برامج: التمارين، المحاكاة، اللعب وحل المشكلات (العالمية، ١٩٩٠، ٣٠)، وبرامج التعلم الخصوصي.

٢/٢/٥ــ مهارة اختبار المعلومات وتقويم التعلم بالحاسوب:

وتقوم على التفاعل مع البرامج المعلوماتية والتقويمية ومعرفة المستوى التقويمي للدارس من خلال تسجيل الاستجابات وجمع نقاط الإجابات وتوظيف التغذية الراجعة (ERAUT , 1989, 160-161) للتعرف على مدى إتقان التعلم في برامج التعلم الذاتي بالحاسوب وبيان فاعليته.

٢/٣ــ كفاية التعلم بالتقنيات التفاعلية:

تعد هذه الكفاية من أرقى كفايات التعلم الذاتي لأنها تقوم على التفاعل مع تقنيات التعلم المتطورة والقائمة على نظم الاتصال للمعلوماتية الحديثة، كالفيديوتكس والهاتف

المرتبط بالحاسوب وبالشاشة الإلكترونية وشبكات المعلومـــات المتطـــورة المتعلقـــة بشبكات الحاسوب والأقمار الصناعية ومنها شبكة إنترنت العالمية.

وتحتوي هذه الكفاية المهارات التالية:

٢/٣/١ـ مهارة معرفة نظم المعلومات:

وتقوم على معرفة نظم المعلومات والتعرف على طرائق توظيفها في التعلم التفـاعلي، كالفيديو تكس والهاتف المرتبط بالشاشة الإلكترونية والتعلم عن بعد عن طريق الأقمار الصناعية واستجرار المعلومات من مراكزها عن طريق الحاسوب والتعلم عـن بعـد بمعونة الحاسوب الفرعي المرتبط بالحاسوب المركزي.

٢/٣/٢ـ مهارة التعلم التفاعلي مع الفيديو:

وتقوم على إتقان تشغيل الفيديو واستخدام كاسيت الفيديو المخصص للتعلـــم بطريقـــة تفاعلية تسمح بالاستجابة وتراكم الاستجابة وصولا إلى التعزيـــز والتغذيـــة الراجعـــة للوصول إلى إتقان الأهداف.

٢/٣/٣ـ مهارة التعلم التفاعلي مع الفيديو المرتبط بالحاسوب:

وتقوم على إتقان التعلم التفاعلي من خلال الفيديو المرتبط بالحاسوب، عـــن طريـــق استخدام قرص الفيديو بدءا من الحاسوب ومرورا بالفيديو إلى الشاشـــة الإلكترونيـــة (ERAUT, 1989 , 111-115) (القلا وناصر، ١٩٩١،٤).

٢/٣/٤ـ مهارة التعلم عن بعد عن طريق الأقمار الصناعية:

وتقوم على استخدام الهاتف المضخم للمشاركة الفعالة في الأئتمار السمعي الذي يحقـق الاتصال عن طريق الأقمار الصناعية من أجل استجرار المعلومات وتبادلها.

٢/٣/٥ـ مهارة التعلم التفاعلي مع الهاتف والشاشة الإلكترونية:

وتقوم على النجاح في التفاعل مع هذه التقنية من خلال الدارة المغلقة التي تضم الهاتف والشاشة الإلكترونية لتحقيق عملية الاتصال والتفاعل بين المعلم والدارسين في أكثر من مركز تعليمي بآن واحد. (القلا وناصر، ١٩٩١، ١٧).

٢/٣/٦ـ مهارة استجرار المعلومات:

وتقوم على الاتصال الناجح بمركز المعلومات وإتقان تشغيل الحاسوب لاستجرار المعلومات من مراكزها أو تحقيق الاتصال التفاعلي مع الحاسوب المركزي لتلقي البرامج والمثيرات وتقديم الاستجابات وتلقي التعزيز والتغذية الراجعة والمتابعة في البرامج.

٢/٣/٧ـ مهارة تبادل المعلومات:

وتقوم على تعلم تبادل المعلومات عبر شبكات المعلومات المحلية والعالمية مثل الإنترنت وذلك من خلال استخدام الحاسوب والخط الهاتفي لتحقيق التعلم التفاعلي مع المركز مع المشتركين في شبكة المعلومات العالمية (إنترنت) والمحلية (إنترانت) ويمكن في تبادل المعلومات أن تكون عامة: وخاصة بين المتعلم وشخص آخر يتبادل معه المعلومات.

٢/٣/٨ـ مهارة متابعة التعلم بنظم المعلومات وتقويمه:

وتقوم على متابعة التعلم بنظم الاتصالات المعلوماتية والوقوف على كل جديد فيها، ويدخل في هذه المتابعة التقويم الذاتي الذي يجريه الدارس بشكل دوري أو في نهاية كل فترة من التعلم، وذلك للمحافظة على المستوى المتقدم.

الخاتمة والمقترحات:

غني عن البيان أن تحديات القرن الحادي والعشرين سوف يكون لها انعكاساتها التربوية الواسعة على عمل المعلم العربي وذلك من خلال المعارف والتقنيات الحديثة الوافدة إلينا بتسارع كبير وبكم هائل، وهي تفرض على المعلم دورا متجددا، بحيث يتحول إلى (مخطط ـ مرشد ـ إداري ـ ومقوم أو منسق) لتعلم التلاميذ. وهذا الدور المتجدد للمعلم العربي يحتم عليه مواصلة التعلم والنمو المهني والتدرب واكتساب المزيد من الكفايات التعليمية/التعلمية لمواكبة التغيرات والمستجدات التي تطرأ على مهنة التعليم وكفاياتها يوما بعد يوم.

ويبدو أن الشكوى العامة من ضعف المستوى الأدائي للمعلم العربي هي نتيجة عوامل متعددة، بينها ما أشير إليه من التغير السريع في المعارف والتقنيات، وتقصير المعلم العربي عن اللحاق بذلك نتيجة هبوط مستوى إعداده قبل الخدمة وضعف تدريبه في أثنائها، وبينها قلة الكفايات التعليمية/التعلمية التي يكتسبها هذا المعلم خلال إعداده في معاهد المعلمين وضعف تقنيات التعلم الذاتي خلال تدريبه في أثناء الخدمة.

المقترحات:

١ـ تجريب مشروع كفايات التعلم الذاتي وفق حاجات المعلمين وآرائهم.

٢ـ تطوير أساليب التدريس في إعداد المعلمين والإنتقال من أسلوب التعليم إلى أسلوب التعلم وتوفير مستلزمات هذا التطوير.

٣ـ تمكين الطالب المعلم والمدرب التربوي من كفاية التعلم الذاتي بمعونة الحاسوب.

٤ـ تعزيز مكانة التعلم الذاتي في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية وبخاصة منها مرحلة إعداد المعلمين.

٥ـ توفير تقنيات التعلم الذاتي ومستلزماته في المدارس والمكتبات المدرسية.

٦ـ تنسيق العمل بين إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه في أثناء الخدمة بما يعزز كفايات التعلم الذاتي.

٧ـ اعتماد المنحى التكاملي القائم على التقنيات والقنوات والوسائل المتعددة (بما في ذلك وسائل الإعلام) لتعزيز مكانة التعلم الذاتي بقنوات متعددة.

المراجع العربية

١- الجابري، محمد وعلي، نبيل: (دليل المعلم العربي للكمبيوتر الشخصي) مكتبة العالمية للكمبيوتر، سلسلة ثقافة الكمبيوتر ١٩٨٧.

٢- جامعة القدس المفتوحة: (تعلم كيف تتعلم) وثيقة غير منشورة، الأردن،عمان ١٩٩٠.

٣- حلاوة، باسمة خليل: (دراسة مقارنة لمناهج الإعدادي التربوي لمعلمي المرحلة الإبتدائية في القطر العربي السوري ودولة الكويت) رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، دمشق ١٩٨٨.

٤- حيدر، ناظم: (الوسيط في الإحصاء التطبيقي) مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة دمشق، ١٩٨٢.

٥- الرشيد، محمد الأحمد: (التربية ومستقبل الأمة العربية، مجلة عالم الفكر، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني (يوليو ـ أغسطس ـ سبتمبر) الكويت ١٩٨٨.

٦- العالمية، صخر: (صاد، صخر لإعداد الدروس) اعداد العالمية للبرامج، إدارة النشر، مكتبة العالمية للحاسب سلسلة الكتب الفنية ١٩٩٠.

٧- فور، أدجار ـ وأخرون: (تعلم لتكون) ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ١٩٧٩.

٨- القلا، فخر الدين ــ وحاج عمر، أنور: (التعلم الذاتـــي والنشـــاطات التعليميـــة) المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق ١٩٩٣.
٩- القلا، فخر الدين: (استخدام الحاسوب المصغر في التعليم الصفي والتعلم الذاتـــي) مجلة جامعة دمشق ــ العدد (٩) السنة ١٩٨٧: ص٧ــ٣٧.
١٠- القلا، فخر الدين ــ وناصر، يونس: (أصول التدريس ج٢) مديرية الكتـــب والمطبوعا الجامعية، جامعة، دمشق ١٩٩١.
١١- المجلس القومي للعلوم (U.S.A): (تعليم المواطـــن الأمريكـــي مـــن أجـــل المستقبل، مقتضيات القرن الحادي والعشرين) أعداد لجنة التعليم قبـــل المرحلـــة الجامعية في الرياضيات والعلوم التقنية، الولايات المتحدة، ترجمة مكتب التربيـــة لدول الخليج العربي، الرياض ١٩٨٧.

المراجع الإنكليزية

1- Dembo, M:H: Applying Educational Psychology in Classroon New York Pitman Publishing Inc, Company (3 rd ed.) 1988.
2- Eraut, Michael: The International Encyclopedia of Educational Technology Pergamon Press, U.K 1989.
3- Glass, A.L, Kok, H.K.: Cognition and Education Nukojdam House 1986.
4- Hutchinson, E.M.: Adult Education, Chapter 4 in Techniques of Teaching Edited by A..D. Peteron, Vol. 3, Pergamon Press, Oxford 1971.
5- Lafrancois, G.R.: Psycology of Bein, New York, Van Nostrand, (2 nd ed.) 1985.
6- Rosser, A. Nicholson, I: Educational Psycology and Principles in Practic, New York, Little Brownanad co 1984.
7- Shifani, J.W. & Others: Asurvey of Opinions on the Training Teachers of Exceptional Chidrer, The national Association of State Director of Special Education, sept, 1975.
8- Weinstin, C.D. & Mayer, R.E: The Teaching of learning Strategies, Macmillan (3rd ed.) 1985. *

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ٢٩/٨/١٩٩٦.

دراسة مقارنة لاتجاهات الشباب نحو الزواج

د. أحمد عبد المجيد الصمادي
جامعة اليرموك
إربد ــ الأردن

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء متغيرات الجنس، والديانة، ومستوى الدخل الاقتصادي، ومنطقة السكن، والحالة الاجتماعية، حيث تم اختيار ١,٢٥ طالباً وطالبة من مجتمع جامعة اليرموك وكلية تأهيل المعلمين العالية بإربد في الإردن بالطريقة العشوائية، وأخذوا مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج. وأظهرت التحليلات الإحصائية فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وفروقاً لصالح الشباب المسيحي مقارنة بالشباب المسلم، وفروقاً لصالح أبناء المدن مقارنة بأبناء الريف والبادية، وفروقاً لصالح الشباب ذوي الدخل المرتفع مقارنة بالشباب ذوي الدخل المتوسط والمنخفض، وفروقاً لصالح الشباب ذوي الدخل المتوسط مقارنة بذوي الدخل المنخفض. كما أظهرت فروقاً لصالح الشباب الأعزاب مقارنة بالمتزوجين والمطلقين أو الأرامل.

مقدمة

تحتل الاتجاهات مكانا مركزياً في حياة الأفراد والجماعات (Shrighley,1983) حيث تؤدي دوراً رئيساً في تحديد استجاباتهم ومواقفهم تجاه موضوعات البيئة المختلفة. فهي تتكون من مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات والتصورات نحو موضوع معين يقع ضمن المجال النفسي للفرد (Wrightsman, 1977) فإذا ما كانت هذه لأفكار والمعتقدات والمشاعر والتصورات نحو موضوع معين تأخذ الطابع السلبي، فعلى الغالب تكون سلوكات الأفراد والجماعات نحو هذا الموضوع من النوع السالب من وجهة نظر اجتماعية. وإذا ما كانت هذه المنظومة الفكرية والانفعالية والتي يحملها الفرد أو الجماعة حيال موضوع معين تتسم بالإيجابية فعلى الغالب تكون السلوكات التي تمثل النشاطات والتصرفات الموجهة نحو هذه الموضوعات من النوع الإيجابي المرغوب فيه من قبل الجماعات والأفراد. لذا كانت الاتجاهات من الموضوعات الأساسية في علم النفس الاجتماعي لما لها من أهمية في دراسة سلوك الأفراد والجماعات، حيث تساعد الباحث على توقع هذه السلوكات نحو موضوع الاتجاه (ابو النيل، ١٩٨٥).

وموضوع اتجاهات الشباب نحو الزواج من المواضيع التي يمكن ان تكون محط العديد من الدراسات والأبحاث، لما لهذا الموضوع من أهمية بالغة في حيات الأفراد ذكوراً أكانوا أم إناثاً من جهة، ولأن الدراسات والأبحاث النفسية في هذا المجال قليلة جداً من جهة ثانية، فنحن بحاجة إلى المزيد من الدراسات للكشف عن طبيعة هذه الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها والعمليات اللازمة لتعديلها. ويمكن للباحث الحالي أن يزعم أن دراسة كهذه يمكن أن تقع ضمن هذه الندرة. فاتجاهات الشباب نحو الزواج ذكوراً أكانوا أم إناثاً تؤدي دوراً مركزياً في توجيه فعلياتهم النفسية وسلوكاتهم الاجتماعية والنفسية لاتخاذ قرار حاسم في موضوع الزواج. إن قرار الزواج لدى

الشباب العرب، يشكل موضوعاً حاسما يحتاج إلى المزيد من البحث، للكشف عن المتغيرات التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى قرارعلى درجة درجة عالية من الموضوعية والعلمية، أمكن معها زيادة فرص النجاح، بدلاً من ترك ذلك إلى عامل الحظ. حيث أن اتخاذ قرار الزواج في المجتمعات العربية ما زال يتم بطرق تقليدية، تحكمها ضوابط اجتماعية، كانت صالحة في فترة زمنية سابقة، ليس من الضروري مواءمتها للفترة الحالية والفترات اللاحقة، لما أصاب المجتمعات العربية من تغيرات ثقافية واجتماعية وتقنية، جعلته معه منفتحاً على الثقافات الأخرى بشكل طوعي أو قسري.

ونظراً لعدم توافر سبل الحصول على المعلومات الضرورية اللازمة لاتخاذ قرار الزواج بطرق علمية موضوعية، فقد أصبح قرار الزواج موضوعاً لاتجاهات تتراوح بين السلب والإيجاب لدى جميع المعنيين من الشباب العرب ذكوراً وإناثاً.

يعتقد ليدرر وجاكسون (Lederer & Jackson, 1968) أن قرار الزواج هو قرار كلي،يتضمن العديد من القرارات الفرعية المرتبط بعضها ببعض، حيث يشمل هذا القرار قرارات فرعية تتعلق بنظرة المتزوجين إلى المرأة، ودورها في حياة الأسرة والمجتمع على مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية، ومواقفهما بالنسبة إلى المتشابهات والاختلافات بينهما، ومدى استغلالهما لفترة ما قبل الزواج (الخطوبة)، من حيث توجيه الجهود إلى تسوية الاختلافات والإتفاق عليها، ورفع نسبة المتشابهات بينهما، ونظرتهما إلى طبيعة العلاقة القائمة بينهما من حيث المساواة والتكافؤ، ودرجة اعتمادهما على الأسر الممتدة على بناء حياتهما الجديدة، ونظرة كل منهما إلى دور الأطفال بالنسبة إلى علاقة كل منهما بالآخر. وللوصول إلى قرار الزواج الذي يتسم بالعلمية ليترتب عليه نتائج مقنعة لدى الطرفين، من حيث استمرارية العلاقة وتوفر الرضى لدى الطرفين، الذي يتمثل بعدم بحث أي من الزوجين عن علاقات عاطفية خارج الزواج، يعتقد ليدرر وجاكسون (Lederer &

(Jackson, 1968) بأن على من يحاول اتخاذ قرار كهذا جمع أكبر قـــدر ممكـــن مـــن المعلومات، تتسم بالصدق والثبات، حول الجزئيات المذكورة آنفاً كلها، ليتمكـــن كـــل منهما من اتخاذ قرار علمي موضوعي قبل الدخول في علاقـــة، زواجيـــة، لأن هـــذا القرار من أهم القرارات في حياة الأفراد والعائلات، حيـــث يـــترتب عليـــه دخـــول المتزوجين في علاقات نفسية لايخرجان منها إلا بالموت. ونظراً لأهمية هذا القـــرار في حياة الأفراد والجماعات، فإنه يتضمن درجة عالية من التوتر والقلق، ناتجة عـــن بعض المخاوف لدى بعض الأفراد، وخاصة الذين لم يتمكنوا من جمع قدر كاف مـــن المعلومات حول جزئيات القرار، والذين لم يعدوا إعداداً كافياً خلال عمليات التنشـــئة الاجتماعية (سلامة، وعبد الغفار، ١٩٨٠).

تتم عمليات اتخاذ قرار الزواج لدى المجتمعات العربية عادة بطرق تقليديـــة (حـــداد، ١٩٨٩)، مضبوطة بمعايير سلوكية محكمة، وهي عادة لا تسمح بالاحتكاك والتفـــاعل بين الطرفين على المستوى النفسي، إلا ما ندر، ولا يقاس عليه. لذلـــك فـــإن طبيعـــة المعلومات التي يعرفها المعنيان بالقرار أحدهما عن الآخر على المستوى النفسي تكون غير صادقة، وغير ثابتة، إن توفرت. ونظراً لقلة هذه المعلومات ولانخفاض درجـــة صدقها وثباتها، فإن فرص الوصول إلى قرار علمي وموضوعي تصبح ضئيلة وقليلة، يتحول معها قرار الزواج إلى قرار الدخول في مغامرة يحتمل الفشل والنجاح بالدرجة نفسها، ويترتب على ذلك بعض المخاوف والقلق والتوتر والتردد واضطراب العلاقـــة بين المخطوبين.

للحصول على معلومات نفسية تتسم بالصدق والثبات عن الطرف الآخر المعني بقرار الزواج أولاً وأخيراً، تضمنت التقاليد والأعراف العربية والإسلامية حلاً مثالياً، يســمح للمعنيين بقرار الزواج بجمع ما يريدان من معلومات كل منهما عن الآخر قبل الدخول في الزواج الذي لا يخرجون منه إلا بالموت كما سلف.

لقد طرحت الأعراف العربية والنظام الإسلامي مفهوم "الخطوبة" كفترة تسبق الدخول في الزواج كعلاقة ارتباطية وظيفية تفاعلية صرح فيها للمخطوبين إمكانية التفاعل على المستوى النفسي، حتى يتسنى لكل منهما جمع أكبر قدر من المعلومات أحدهما عن الآخر، لتقرير مستقبل هذه العلاقة، واتخاذ قرار موضوعي فيما يخص استمرار هذه العلاقة أو قطعها. إلا أن الممارسات اليومية للمخطوبين، كما تؤكده ملاحظات الباحث الاكلينيكه في المجتمع الأردني، والتي تشير إلى سوء استخدام مثل هذه الفرصة، حيث ينظر غالبية المخطوبين في المجتمع الأردني إلى هذه الفترة على أنها فترة رومانسيات وتمثيل ومجاملة وانشغال في الأمور المادية وتحضير الأثاث اللازم، ولايعملان على اكتشاف المتشابهات والفروقات الفردية بينهما لتقرير المصير على ضوئها. ويرد الباحث ذلك إلى أن فك علاقة الخطوبة أمر غير مرغوب فيه على صعيد المجتمع العربي، حيث يثير مثل هذا القرار الكثير من التساؤلات والشكوك حول المخطوبين، ويوجه لهما العقاب النفسي من قبل الأسر الممتدة، والمجتمع، لدرجة تضيق معها فرصهما في الزواج مرة ثانية. لذلك أصبح قرار الخطوبة لدى السواد الأعظم من الشباب العربي في الأردن هو قرار الدخول في الزواج، يحرصان فيه على تقليل وتقصير هذه الفترة إلى أقل ما يمكن، وهكذا أساء الأفراد والمجتمع معاً استغلال فترة الخطوبة، في حين يجب تحديد فترة الخطوبة بأن لا تقل عن سنة، يسمح معها التفاعل النفسي بين الطرفين، لكي يتسنى لهما جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات كل عن الآخر ليتسنى لهما اتخاذ قرار علمي وموضوعي بخصوص مستقبل العلاقة بينهما (Carter & McGoldrick,1980).

فقرار الزواج قرار معقد متشابك، يتضمن العديد من القرارات بخصوص جزئيات الزواج، بعضها نفسي يقتصر على المخطوبين كل على حدة، وبعضها ثنائي يشترك فيه المخطوبان، وبعضها جماعي تشترك فيه العائلات الممتدة لكلا المخطوبين. واتجاهات الشباب نحو الزواج إنما هي في حقيقة الأمر مجموعة من الاتجاهات نحو

هذه القرارات الفرعية تشكل بمجملها منظومة من الاتجاهات بينها نوع من الاتساق والاتفاق (سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠). واتجاه الفرد نحو الزواج عبارةعن مجموعة من الأفكار والمشاعر والتصورات والمعتقدات لها فعل التوجيه على سلوكات الفرد (الأفراد) في المواقف التي يستثار فيها موضوع الزواج. فهي تكوين فرضي يتوسط المثير (قرار الزواج) واستجابات الفرد نحو هذا المثير (سلوكاته) (الصمادي، ١٩٩٠).

إن دراسة اتجاهات الشباب العرب نحو قرار الزواج يجب أن تتضمن دراسة طبيعة هذه الاتجاهات على ضوء العديد من المتغيرات المحيطة بها. ونظرا للنقص الحاد في المعلومات النفسية التي تغطي هذه الاتجاهات وتعالج جوانبها المختلفة،أصبح من الضرورة بمكان البدء بتوجيه بعض الدراسات والأبحاث للكشف عن هذه الجوانب المجهولة، ويعطي هذه الدراسة مبررا قويا لأن تسد فراغا في المكتبة العربية النفسية. لذا تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل هناك فروق في اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء متغير الجنس.
- هل هناك فروق في اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء متغير الديانة.
- هل هناك فروق في اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء مستوى الدخل الاقتصادي.
- هل هناك فروق في اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء منطقة السكن.
- هل هناك فروق في اتجاهات الشباب نحو الزواج على ضوء الحالة الاجتماعية.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشكل مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة اليرموك وكلية تأهيل المعلمين العالية في محافظة إربد من الأردن للعام الجامعي ٨٩/١٩٩٠ والبالغ عددهم ١٠٠٠٠٠ طالب وطالبة.تم اختيارهم بالطريقة العشوائية تم فيها استخدام الشعبة (الفصل) كوحدة للاختيار من قائمة الكمبيوتر روعي فيها جميع مستويات الدراسة الجامعية الأولى (بكالوريوس) وجميع التخصصات للوصول إلى أعلى درجة تمثيل ممكنة حيث دونت جميع شعب المساقات الإجبارية التي تطرحها جامعة اليرموك والتي تكون عادة مطلوبة من جميع طلبة الجامعة بغض النظر عن تخصصاتهم ومستوياتهم كمساقات اللغة العربية واللغة الانجليزية والعلوم العسكرية والحاسب الالكتروني وتنمية المجتمع وخدمته والبالغ مجموعها ١٢٨ شعبه. دونت هذه الشعب بأعداد طلابها على قصاصات ورق وأدخلت في وعاء حيث تم خلطها بشكل جيد وطلب إلى طفل عمره ٧ سنوات أن يسحب قصاصة بعد كل عملية خلط واستمر السحب إلى أن تم سحب ٢٥ شعبة سجل فيها ١٢٠٠ طالب وطالبة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي المذكور.

أداة القياس:

تم لقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج استخدام مقياس الاتجاهات نحو الزواج (الصمادي، ١٩٩٠) الذي يتضمن ٢٤ فقرة من نوع ليكرت. وأمام كل فقرة مقياس متدرج من خمس نقاط وزعت كما يلي:

موافق بشدة =٥، موافق =٤، غير متأكد =٣، غير موافق =٢، غير موافق بشدة =١

وهذا للفقرات الإيجابية، موافق بشدة =١، موافق =٢، غير متأكد =٣، غير موافق =٤، غير موافق بشدة =٥ وهذا للفقرات السالبة.

وقد اشتمل المقياس على ١٣ فقرة موجبة و ١١ فقرة سالبة* . تقيس الأداة اتجاهات الشباب نحو الزواج حسب خمسة أبعاد كما أظهرها التحليل العاملي لفقرات المقياس وهي اتجاهات الشباب نحو المرأة واتجاهات الشباب نحو فترة الخطوبة، واتجاهات الشباب نحو استقلالية الزوجين، واتجاهات الشباب نحو العلاقة الزوجية، واتجاهات الشباب نحو البحث عن السعادة الزوجية. كذلك يتضمن التحليل العاملي عدم تساوي الفقرات في كل بعد، حيث تراوح عددها من ٣ــ٨ فقرات على الأبعاد الخمسة التي يقيسها المقياس. تضمن المقياس صدق المحتوى (Content validity) وذلك بعرضه على عشرة محكمين أجمعوا على أن فقرات الاداة تقيس اتجاهات الشباب نحو الزواج. كما احتوى المقياس على صدق المفهوم (Construct validity) كما أظهره التحليل العاملي لفقرات الأداة.

أما من حيث ثبات الأداة واتساقها، فهي تتمتع بدرجة عالية من الثبات وكان معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ــالفا=٠,٧٧ للأداة ككل.أما الأبعاد الخمسة التي يتكون منها المقياس، فقد كانت قيمة كرونباخ ــالفا للبعد الأول،وهو مقياس الاتجاهات نحو المرأة تساوي ٠٠٨١، وقيمة كرونباخ ألفا لمقياس الاتجاهات نحو الخطوبة تساوي٠,٦٧، أما بقية الأبعاد فقد تمتعت بدرجة ضعيفة من الثبات. ولذلك قرر الباحث إجراء التحليلات على العلامة الكلية، وتجنب الباحث النظر إلى الأبعاد الفرعية.

قام الباحث نفسه بإدارة الاختبار حيث قرأ التعليمات وأكد على سرية المعلومات وحدد أهداف البحث. تراوحت مدة الاختبار من ١٥ــ٢٠ دقيقة وتم تفريغ المعلومات إلى

* الفقرات السالبة هي: (٢،٤،٦،٨،١٠،١١،١٣،١٥،١٧،١٩،٢١،٢٣) وبقية الفقرات موجبة.

ذاكرة الحاسوب. يمكن لعلامة الطالب على هذا المقياس أن تتراوح من ٢٤ــ١٢٠ درجة. (يشتمل الملحق على نسخة من المقياس).

المعالجة الإحصائية:

أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء العمليات الإحصائية واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spssx, 1986) لإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين علامات الاتجاهات على ضوء متغيري الجنس والديانة. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way – ANOVA لاختبار الفروق بين علامات الاتجاهات على ضوء متغيرات متوسط الدخل الاقتصادي ومنطقة السكن والحالة الاجتماعية. ونظرا لعدم تساوي عدد الافراد في كل مجموعة على ضوء المتغيرات الثلاثة الاخيرة، فقد تم استخدام اختبار شوفيه Scheffee لتحديد مصدر الدلالة الإحصائية عند مقارنة مستويات كل من المتغيرات الثلاثة المذكورة (Kirk, 1978).

النتائج

جدول رقم (١)

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير الجنس

الجنس	عدد الأفراد في العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٦٢٧	٦٥,٤	١١,٤٤
إناث	٣٩٨	٧٦,٤	١٠,٦٧

تم استخدام اختبار (ت) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات نحو الزوج كما في الجدول (١). وأظهرت العمليات الإحصائية فروقاً ذات دلالة إحصائية (ت=١٣، ٠,٠١). وكانت الفروق بزيادة ملحوظة في معدل الإناث على مقياس الاتجاهات نحو الزواج مقارنة بمعدل الذكور.

جدول رقم (٢)

يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير الديانة

الديانة	عدد الأفراد في العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مسلم	٩٣٧	٦٩,٠٦	١٢,١٣
مسيحي	٧١	٧٦,٧٤	١٢,٧٣

تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق إحصائياًبين متوسطات الشباب المسلم والشباب المسيحي على مقياس الاتجاهات نحو الزواج كما في الجدول (٢). وأظهرت المعالجات الإحصائية فروقاً ذات دلالة إحصائية (ت=٥,١٢ µ >٠,٠١). وكانت الفروق في المعدلات لصالح الشباب المسيحي حيث حققوا تفوقاً ملموساً على مقياس الاتجاهات نحو الزواج.

جدول رقم (٣)

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير منطقة السكن

منطقة السكن	عدد الأفراد في العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	٦٢٥	٧١,٧٧	١٢,٤٣
ريف	٣٦٩	٦٦,٣٧	١١,٣٩
بادية	١٧	٦٣,٤١	١٠,٥١

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way-ANOVA لاختيار دلالة الفروق بين المتوسطات في الجدول (٣). وأظهرت المعالجات الإحصائية نتائج التحليل كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات علامات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير منطقة السكن

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٢	٧٤٦٢,٠٣	٧٤٦٢,٣٤	٢٥,٧٥*
داخل المجموعات	١٠٠٨	١٤٦٠٤٠,٩٢	١٤٤,٨٨	
المجموع	١٠١٠	١٥٣٥٠٢,٩٥		

كما يتضح نمن الجدول (٤) فإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند إجراء المقارنة بين المتوسطات على ضوء متغير منطقة السكن. ولتحديد مصدر الدلالة الإحصائية ونظراً لعدم تساوي عدد الأفراد في كل مجموعة فقد تم استخدام اختبار شوفيه Scheffeeوأظهرت النتائج فروقاًذات دلالة إحصائية بين معدلات أبناء المدن الذين أحرزوا معدلات أعلى بدرجة ملموسة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج.

* ذات دلالة إحصائية على مستوى =٠,٠٠١

جدول رقم (٥)

يوضح الجدول (٥) توزيع أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير مستوى الدخل الاقتصادي

مستوى الدخل الاقتصادي	عدد الأفراد في العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	٩٨	٧٥,٦٤	١٣,٤٨
متوسط	٨٠٧	٦٩,٣٦	١٢,٠٤
منخفض	٩٩	٦٥,٨٣	١١,٩

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way-ANOVAلاختبار الدلالة الإحصائية للفرق بين المعدلات في الجدول (٥). وأوضحت النتائج للمعالجات الإحصائية كما في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات علامات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير مستوى الدخل الاقتصادي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٢	٥٠٢٤,٩٥	٢٥١٢,٤٨	١٦,٩٣*
داخل المجموعات	١٠٠١	١٤٨٥١٩,٩٨	١٤٨,٣٧	
المجموع	١٠٠٣	١٥٣٥٤٤,٩٤		

يتضح من الجدول (٦) فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث. ولتحديد مصدر الدلالة الإحصائية ونظرا لعدم تساوي الأعداد في كل مجموعة استخدم اختبار شوفيه Scheffee الذي أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الدخل المرتفع مقارنة مع ذوي الدخل المتوسط، والمنخفض وذوي الدخل المتوسط، مقارنة مع ذوي الدخل المنخفض.

* ذات دلالة إحصائية على مستوى µ =٠,٠٠١

جدول رقم (٧)

يوضح الجدول (٧) توزيع أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج على ضوء متغير الحالة الاجتماعية

مستوى الدخل الاقتصادي	عدد الأفراد في العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عزب	٧١٣	٧٢,١٨	١٢,٠٣
متزوج	٢٩٥	٦٣,٥١	١٠,٧٤
مطلق أو أرمل	٣	٧٨,٠٠	٧,٢١

استخدم تحليل التباين الأحادي One way-ANOVA لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطات في الجدول (٧). وأظهرت نتائج التحليل كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	ف
بين المجموعات	٢	١٥٨٩٢,٩	٥٨,٤١*
داخل المجموعات	٧١٥	١٣٧١٤٨,١١	
المجموع	٧١٧	١٥٣٠٤١	

كما يتضح نمن الجدول (٨) فإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على ضوء الحالة الاجتماعية. ولتحديد مصدر الدلالة الإحصائية استخدم اختبار شوفيه Scheffee الذي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المتزوجين ومتوسط علامات الشباب الأعزاب. وكانت الفروق لصالح الشباب الأعزاب الذين أحرزوا معدلات أعلى بدرجة ملموسة.

* ذات دلالة إحصائية على مستوى µ =٠,٠٠١

المناقشة

أظهرت العمليات الإحصائية لمتوسطات المشاركين في هذه الدراسة على مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج والبالغ عددهم ٧٢٠ طالباً وطالبة من مجتمع جامعة اليرموك الأردنية فروقاً ذات دلالة إحصائية على ضوء جميع المتغيرات التي تبنتها هذه الدراسة، حيث حققت الإناث معدلات أعلى من الذكور، وحقق الشباب المسيحي معدلاً أعلى من ذلك الذي حققه الشباب المسلم، وحقق أبناء المدن معدلات أعلى مقارنة بالمعدلات التي حققها أي من أبناء القرى والبادية، وحقق الشباب ذو الدخل المرتفع معدلات أعلى من تلك التي حققها كل من الشباب ذوي الدخل المتوسط والمنخفض، كما حقق الشباب الأعزاب معدلات أعلى من تلك التي حققها كل من المتزوجين والمطلقين والأرامل. وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن جميع الأسئلة التي طرحتها.

إن ارتفاع المعدل التي أحرزته الشابات الفتيات على مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج مقارنة بالمعدل الذي أحرزه الشباب الذكور جاء مؤكدا لافتراضات طرحها باحثون سابقون (ظاهر، ١٩٨٧). ويمكن تفسير ذلك بان مسؤولية اتخاذ قرار الزواج وديناميكياته في المجتمع العربي الأرردني يقع في جزء كبير منه على عاتق الذكر الذي يجب عليه عادة التقدم لخطبة الفتاة (حداد، ١٩٨٨؛ جويجان، ١٩٨٥) التي عليها أن تختار من بين المتقدمين لخطبتها. فالذكر معني بتهيئة الظروف وتحديد التوقيت الذي سوف يتم به تنفيذ قرار الزواج وتكاليفه في المجتمعات العربية عامة، والمجتمع الأردني خاصة، فيساورهم نوع من القلق والتردد يفوق في حجمه و درجته عما هو عليه عند الإناث وربما يكون قد انعكس ذلك على علاماتهم على مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج، وذلك بانخفاض المعدل الذي أحرزوه مقارنة بالمعدل

الذي أحرزته الفتيات اللواتي لايتحملن من القرار مسؤولية سوى الإيجاب بـالقبول أو الرفض.

وارتفاع المعدل الذي أحرزه الشباب المسيحي مقارنة بالشباب المسلم على المقياس فيمكن رده وبدرجة عالية من الثقة إلى الفروق الثقافية بينهما. فالثقافة المسيحية تسمح باختلاط الجنسين في كثير من الطقوس والمناسبات الاجتماعية، لدرجة تسمح لهم بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن طرف الزواج قبل الشروع فيه، في حين أن الثقافة الإسلامية لاتسمح بالاختلاط بين الجنسين في معظم المناسبات مما يقلل الفرص لطرفي العلاقة بجمع المعلومات بعضهما عن بعض هذه الفروق بين نمطي الثقافة ربما تفسر الفروق في معدل العلامات على مقياس الاتجاهات نحو الزواج والذي جاء لصالح الشباب المسيحي مقارنة بالشباب المسلم.

وارتفاع المعدلات التي أحرزها أبناء المدن مقارنة بأبناء الريف والبادية على المقياس، يمكن رده أيضا إلى فروق في نمط المعيشة، وفي الثقافة الاجتماعية السائدة بخصوص موضوع الزواج؛ إن ثقافة المدينة الأردنية تسمح بالتمازج بين الأفراد من ثقافات مختلفة (بطاينة، ١٩٨٣)، أضف إلى ذلك أن نمط الحياة في المدينة يتضمن العديد من الضغوط المادية والنفسية والاجتماعية على سكان المدن، ربما لدرجة يشعرون معها بحاجة إلى من يشاركهم الحياة اليومية، مما يفسر ارتفاع المعدلات التي أحرزوها على المقياس مقارنة بأبناء القرى والبادية التي مازالت تحكمها عادات العشائر الأردنية وتقاليدها لدرجة أعلى، تفرض معها القيود على التفاعل بين الجنسين وتحدده.

أما ارتفاع المعدل الذي أحرزه الشباب من ذوي الدخل المرتفع مقارنة بالشباب من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض، فيمكن رده إلى أن ارتفاع مستوى الدخل الاقتصادي لدى الفرد والجماعات يوفر فرصا أكثر للتمازج الثقافي وتيسير السبل للاطلاع والمعرفة، وربما ييسر إقامة علاقات اجتماعية، ويسهل الوصول إلى حالة التعايش مع

الجنس الآخر (ظاهر، ١٩٨٧) لدرجة ربما تسمح لهم بتكوين اتجاهات نحو الزواج تكون أكثر إيجابية من تلك التي لدى ذوي الدخل المتوسط أو المنخفض. أما ارتفاع معدلات ذوي الدخل المتوسط بذوي الدخل المنخفض. فيمكن رده إلى طبيعة الضغوط الاقتصادية وانعكاسها على اتجاهات الفرد العامة وخاصة نحو موضوع كالزواج حيث مازال الزواج أكثر يسرا لدى متوسطي الدخل مقارنة مع منخفضي الدخل.

أما ارتفاع المعدل الذي أحرزه الشباب الأعزاب مقارنة مع المعدلات التي أحرزها المتزوجون والمطلقون والأرامل فيمكن رده إلى الاحتمالات التالية:

١ـ الشباب المزوجون لديهم الخبرة الواقعية في شؤون الزواج ويمكن المقارنة بين الزواج وعدمه. وهم أكثر واقعية مقارنة مع الشباب الذين لديهم اتجاهات متفائلة عن موضوع لازالوا يجهلونه.

٢ـ الشباب المتزوجون قد تزوجوا بطرق تقليدية تضمنت نوعا من الإحباط وانعكس هذا الإحباط على علاماتهم على المقياس.

إن نتائج الدراسة الحالية تعزز بمجملها الملاحظات التي قدمها عدد من الباحثين العرب (حداد، ١٩٨٨؛ظاهر، ١٩٨٧) والباحثين الأجانب (Lederer & Jackson, 1968) التي تشير وتؤكد على فروق جوهرية بين المتزوجين على ضوء المتغيرات التي فحصتها الدراسة.

أما من حيث تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمعات تقع خارج مجتمع الدراسة (شباب الجامعة)، فإن الباحث يحذر من الوقوع في مثل هذا التعميم، لأن هناك فروقا أساسية بين شباب الجامعة الذين تسمح لهم الظروف والأنظمة بالتعايش مع الجنس الآخر، والشباب خارج الجامعة الذين لاتسمح لهم التقاليد والأنظمة الاجتماعية بالفرص نفسها من التعايش مع الجنس الآخر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه لايمكن تعميم النتائج لعدم تساوي الأعداد في المجموعات، ولقلتها في بعض

المجموعات عندما قسم أفراد العينة على ضوء مستويات المتغيرات التي تبنتها الدراسة. لذا ينصح الباحث بإعادة الدراسة على مجتمعات أوسع تسمح بدرجة أعلى من التمثيل، لتشمل الشباب خارج نطاق مجتمع الجامعة. ويرى الباحث بأنه يمكن اعتبار نتائج هذه الدراسة بمثابة مؤشرات للأثر الذي يمكن أن تحدثه هذه المتغيرات، ومتغيرات أخرى، على اتجاهات الشباب نحو الزواج. ونظرا لأهمية الاتجاهات نحو الزواج في تحديد سلوكات الأفراد والجماعات (ابو النيل، ١٩٨٥؛ سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠) في التفاعل مع موضوع الزواج فإن الباحث وعلى ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي المعنيين بقرار الزواج بالبحث عن شريك/شريكة حياة تشبهه من حيث بعض المتغيرات التي تبنتها الدراسة كمتغير الديانة ومنطقة السكن ومستوى الدخل الاقتصادي، لأن الفروق الجوهرية بين الزوجين على ضوء هذه المتغيرات يمكن أن تنعكس على أنماط الاتصال بينهما (Lederer & Jackson, 1968)، وعلى أنماط الإدراك (الصمادي، ١٩٨٨).

المراجع العربية

أبو النيل، محمد، (١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي.القاهرة: دار النهضة العربية.

بطاينة، وندي. (١٩٨٣). أثر ثقافة المجتمعات التي درس فيها المهندسون الأردنيون على تغيير اتجاهاتهم وإعادة تكيفهم مع ثقافتهم. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

جويحات، ماجدة، (١٩٨٤). تقصي الاسباب وراء عدم عمل المرأة الأردنية المؤهلة للعمل خارج المنزل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حداد،مهنا، (١٩٨٩). الزواج والعائلة. قسم العلوم الانسانية، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

ظاهر، أحمد، (١٩٨١). المرأة العربية. الأردن: الكندي.

سلامة، أحمد، وعبد الغفار، عبد السلام. (١٩٨٠). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

الصمادي، أحمد، (١٩٩٠)مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج. أبحاث اليرموك (قيد النشر).

الصمادي، أحمد، (١٩٨٨). الأمراض النفسية الناتجة عن الأسرة العربية كما تتوقعها نظرية النظم. إربد، الأردن: من منشورات مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك.

بسم الله الرحمن الرحيم

اخي الطالب / أختي الطالبة

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على اتجاهاتكم ومشاعركم نحو قضية أساسية في حياتكم ألا وهي قرار اتخاذ الزواج. يرجى الإجابة بكل صدق وأمانة على فقرات المقياس وذلك بوضع اشارة × في المربع الذي يندرج تحت اختيارك مقابل كل عبارة بعد تعبئة المعلومات التالية وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي ينطبق عليك وتعبئة الفراغ اللازم-

الجنس:ـ ١ـ ذكر ٢ـ أنثى

الديانة:ـ ١ـ مسلم ٢ـ مسيحي

منطقة السكن:ـ ١ـ مدينة ٢ـ ريف ٣ـ بادية أو مخيم

الحالة الاجتماعية:ـ ١ـ أعزب ٢ـ متزوج ٣ـ أرمل أومطلق

متوسط دخل الأسرة الشهري .... بالدينار.

رقم العبارة	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أشعر بالارتياح والسعادة عند زواجي من شخص يملـــك نفـس هوايـاتي ويتفوق علي.					
٢	يزعجني جلوس الخطيبين في خلـــوة تامة بعيدا عن الأهل.					
٣	في كل مناسبة أدعو للمســاواة بيــن الزوجين.					
٤	يحتد الصراع وتزداد المنافسة بيـــن الزوجين عندما يحملان التخصـــص نفسه.					
٥	لن ألتزم بعادات أهلي فـــي حيـاتي الزوجية وتقاليدهم.					
٦	أعتقد بأن المرأة غير قـــادرة علـى اتخاذ قرارات مصيرية دون مســاعدة الرجل كقرار الزواج مثلا.					
٧	سأحتفظ برأي حفاظا علـى مشـاعر زوجي.					
٨	أشعر بالغضب عندما تخالف الزوجـة رأي زوجها.					
٩	أحاول الفصل بين قضيـــة الســعادة الزوجية وقضية إنجاب الأطفال.					
١٠	أعتقد بأن المرأة لا تعطي الأداء نفسه إذا شغلت وظائف إدارية ميدانية.					
١١	عندما أتزوج سنحاول الإقامـــة فـي بيت قريب من أهلنا.					
١٢	أشعر بأن الوالدين اللذيـن يفصـلان رضيعا عمره سنة من غرفة نومـهما هما على حق في ذلك.					

١٣	أشعر بالضيق عند ترشيح امرأة لأي انتخابات.					
١٤	أنا من دعاة خروج الخطيبين معاً ودون مراقبة شخص ثالث.					
١٥	أكره أن يكون مديري امرأة					
١٦	أعتقد بأن خلوة الخطيبين شرط جوهري في بناء زواج ناجح وسعيد.					
٧١١	تخطيط الأباء لحياة أبنائهم وبناتهم بعد الزواج يدفع نجاح العلاقة الزوجية وسعادتها.					
٨١١	أشعر بالسرور عند إعطاء المرأة فرصة ممارسة العمل الحر.					
١٩	أعتقد بأنه من الخطأ دخلة العريسين في الفندق بعيداً عن الأهل.					
٢٠	أعتقد بأن المرأة تملك القدرة على دخول مختلف مجالات الحياة جنباً إلى جنب مع الرجل.					
٢١	أعتقد بأن الأطفال شرط أساسي في نجاح العلاقة الزوجية وسعادتها.					
٢٢	أؤمن بأن المرأة قادرة على أداء الدور القيادي في مختلف مجالات الحياة.					
٢٣	تحويل راتب المرأة المتزوجة إلى حساب زوجها في البنك يعزز الثقة بينهما.					
٢٤	أشارك في نشاطات تساعد المرأة على التحرر من سلطة الرجل.					

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٦/١٠/١٩٩٠.

التجريب عند محمود شقير :

قراءة في مجموعة " طقوس للمرأة الشقية "

الدكتور بسام قطوس
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة اليرموك

ملخص

عندما قرأت مجموعة محمود شقير " القصصية" طقوس للمرأة الشقية " أحسست أول وهلة أن صياغة محور أو منطلق يستهدف محاورة هذه المجموعة قد يكون من المهمات العسيرة ، وآية ذلك أن عالم هذه المجموعة عالم مختلف تماما عن القصة التقليدية من جهة، وعن بقية قصص محمود شقير نفسه من جهة ثانية ، وإن لم يكن عالما غريبا عن القصة الحديثة التي تجاوزت الأنماط التقليدية إلى أشكال حديثة جدا.

وبعد إعادة قراءة هذه المجموعة غير مرة ، أيقنت أنها محاولة للبحث عن أساليب جديدة ووسائل فنية جديدة ، فكان هذا العنوان المقترح .

ولعل هذه القراءة لاتبدأ مع " طقوس للمرأة الشقية " من الصفر ، وإنما تدرسها وعين صاحبها على مجمل انتاج شقير من مثل " خبز الآخرين " و " الولد الفلسطيني " و " الجندي واللعبة " و" ورد لدماء الانبياء".

" وكما أن العلوم الطبيعية تضع بين يدي علماء الرياضة مسائل جديدة تدفعهم الى وضع رموز جديدة، كذلك المطالب المتجددة دائما" في المجتمع وفيما وراء الطبيعة تدفع الفنان إلى البحث عن لغة جديدة وعن وسائل فنية جديدة".

إن الرغبة في خلق أسلوب جديد في التعبير هي هاجس من هواجس المبدعين في كل زمان ومكان. وهذا حق إنساني مشروع بما يؤسس من وعي جديد في الأدب والفن عامة . ولعلنا لانبالغ إذا قلنا إن الإنسان منذ وجد، وهو يبحث عن شكل فني يرضى طموحه، ويحقق وجوده، ويعبر عن همومه وتطلعاته. وسيظل هذا التطلع قائما" في نفوس المبدعين الى ان يرث الله الأرض ومن عليها.

والتجريب لايرتبط بأي قيمة سلبية في الإبداع، وإنما هو بحث مشروع نحو الخلق والإبداع ، وكلما توافرت للمجرب أدوات التعبير الحديثة كان الأمر في صالح الإبداع. والتجريب الفني عدا كونه حقا" مشروعا"، هو " غزو للمجهول ، لااكتفاء بما هو موجود ، واقتصار على ماهو في متناول اليد، إنما ينزع الى قهر المحظورات، وتخطي الصعاب، وتجاوز المتناقضات"(١). إنه نوع من المغامرة الفنية يقوم على الاختيار ، فيرفض شيئا" او فكرة ليقبل على فكرة أخرى أكثر توافقا" مع روح العصر، يرفض ثقافة ما لينحاز إلى ثقافة أخرى تقدمية، ليؤسس وعيا" جديدا" وفق شروط اجتماعية(٢). ولانعني بذلك أن التجريب مغامرة مجانية تنطلق م الصفر لتنتهي إلى الصفر، " وإنما هو منهج جديد، ورؤية جديدة في بلورة الخاص والعام، والذاتي والجماعي"(٣) ويظل التجريب إنجازا فرديا" بمعنى أنه محاولة، من فرد مبدع أحس بطغيان شكل تقليدي ما، للخروج على هذا النمط السائد . يقول جاكون كورك نقلا"

عن رولان بارت(Rolnad Barthes): " فالكاتب يبحث عن إنجاز أو تحقيق جوهر ذاته من خلال التعبير الفردي، بيد أن المجتمع يخذله وذلك بتحويله إلى كاهن يمارس طقسا" لغويا" غير فعال"[٤].

إن البحث عن كتابة جديدة لايعني افقاد الواقعية فاعليتها ، فما زالت إطارا" أساسيا" وقادرا" على استيعاب الهموم، كما أنها الأم التي تفرعت عنها المذاهب التجديدية: التجريدية، والرمزية ، والأسطورية وغيرها ، بحثا" عن التجديد والتأصيل بما يتلاءم وخصائص المرحلة التاريخية الجديدة[٥]. بل إن التطلع إلى خلق أسلوب جديد في التعبير الأدبي نشأ داخل الأدب الواقعي نفسه، إذ بدأ دبيب الحاجة إلى التعبير غير المباشر عن أشياء غامضة في الكون تعجز الواقعية عن التعبير عنها، ولكنها نبهت إليها[٦] يقول الجابري: "... فما من اتجاه إلا وله مرحلة تجريبية يخوض من خلالها معركته الأولى التي يسقط عندها العديدون، وينجو منها القادرون على التجاوز والنفاذ إلى المراحل الأكثر صعوبة "[٧].

وبهذا المعنى فإن من سنن الأدب خاصة والفن عامة أن يظل تجريبيا"، وآية ذلك أن الفكر الإنساني، ومن خلال سعيه الدؤوب إلى المعرفة، يقوم بعملية تجريب، فيقبل على شيء ليرفض شيئا" آخر، ويتوق إلى الجديد ويبحث عن الأكثر مواءمة للعصر ومن ثم الأكثر إبداعا".

ويرتبط التجريب، ضرورة بفكرة تخطي المألوف والسائد، والخروج على التقاليد الفنية المتبعة، والبحث عن شكل فني يرضي طموح المبدع وتوقه الدائم الى ارتياد آفاق لم يرتدها أحد قبله. وهذا ما سعى إليه معظم الكتاب التجريبيين بحثا" عن أساليب فنية جديدة للتعبير مصداقا" لمقولة وليم بليك: " علي أن أخلق نظاما" او يستعبدني نظام آخر "[٨].

وبهذا الفهم فإن التجريب عنصر من عناصر الحداثة الأدبية، وهو حوار دائم بين الفنان وأدوات التعير التي يمتلكها، وهو بحث دائم عن مصادر جديدة للتعبير وطرق جديدة لفهم العالم. والكاتب التجريبي، بهذا المعنى، يشبه القاضي الذي يختبر اللغة بحثا" عن مفاهيم بديلة للنظام[٩] والتجريب كمبدأ، حين يتخلص من بعض تسمات، كالإبهام والاستسلام للشكلانية التي لا تضيف شيئا"، فإنه عمل مشروع ، وليس من حق أحد أن يصادره. وإذا كان من أهداف الفنون الإنسانية ، بله القصة، سبر أغوار التجربة الإنسانية، وإذا كانت التجربة الإنسانة بطبيعتها تتغير وتتحول باستمرار ، وتنأى عن الجمود في قوالب محددة، فإن تقدم هذه الفنون الإنسانية مرهون ــ إلى حد كبيرــ بطبيعة التجريب والمغامرة، والبحث المستمر عن أشكال جديدة دون قفز فوق الخبرات التاريخية، أو انقطاع عن ماضي المبدع وتجربته. وهذه سنة من سنن الفن والحياة . فلولا رغبة اوستو فانيس في البحث عن شيء مغاير لما قدمه عمالقة التراجيديا الإغريقية لما ولدت الكوميديا. فالملهاة المسرحية، كالمأساة تماما"، تدين بوجودها إلى تلك الجذوة المبدعة، صبوة الخلق والتجريب[١٠].

وظاهرة التجريب ليست مقتصرة على فن دون آخر، وإنما هي ظاهرة عامة في معظم الفنون كالرواية والقصة والمسرح والشعر والرسم.

ولعل القصة القصيرة التي هي فن يقوم على التركيز والتكثيف، وإمكانية التعبير عن أدق خلجات الإنسان ، وقدرتها على إضاءة وعي القارئ، لم تسلم من هذا التجريب الذي حقق تقدما" فنيا" ملموسا" على مستوى الشكل والمضمون فعلى مستوى الشكل انتقلت القصة من لغة السرد إلى كثافة الشعر، واهتمت بإيحاء الكلمة، واكتسبت عمق المجاز، واستوعبت أساليب الرمز، فأوجدت معادلا" رمزيا" للفكرة، سواء أكان ذلك في الكلمة أم العبارة أم البناء الفني. وعلى مستوى المضمون عمقت الرؤية إلى قضايا ومشكلات اجتماعية وإنسانية[١١]. ولما كان واقع النص، أي نص، يختلف عن واقع الحياة، فإن كاتب القصة القصيرة غير معني بالحياة الإنسانية بأكملها، ولابد له أن

يختار دائما الزاوية التي يتناولها منها، وكل اختيار يقوم به يحتوي على إمكانية قالب جديد، كما أنه يحتوي على إمكانية إخفاق كامل وفق فرانك أوكونر[١٢].

ويعد محمود شقير من الجيل الثاني من كتاب القصة القصيرة في الأردن. وإذا كان الجيل الأول من رواد القصة الأردنية (محمود سيف الدين الإيراني، وعيسى الناعوري، وحسني فريز، ومحمد صبحي أبو غنيمة، وأمين ملحس وغيرهم) قد مهدوا الطريق للقصة بشكلها التقلدي القريب من الحدوثة أو الحكاية، فاستحقوا بذلك فضل الريادة، فإن الجيل الثاني (محمود شقير ، فخري قعوار ، خليل السواحري وغيرهم) على اختلاف فيما بينهم، قد فتح الطريق واسعا" لامكانات التحديث والتطور ، وكان لهم حظوة في التجريب الفني، وتطورت عندهم لغة القص، واستحدثوا تقنيات جديدة ، وبدؤوا يلجؤون الى الرمز، ونأوا عن الطرح المباشر وأسلوب القص التقليدي الذي ساد في فترة الستينيات.[١٣] ناهيك عن بروز معالم الاتجاه الواقعي لديهم ، وتغليب الهم الوطني على الهموم الفردية، ومعالجة المتغيرات في رحم المجتمع وتحولاته من مرحلة كان يسودها الجهل والتخلف والتخبط الفكري، وتعيش الخرافة الى مرحلة يحتل فيها الفكر والمنطق موقفا" متقدما" ، وكل ذلك عالجوه بروح الفكاهةوالنقد الساخر[١٤].

وتجربة محمود شقير تجربة غنية ومتعددة الأشكال الفنية ، فقد بدأ بكتابة القصة الواقعية، يوم كانت النزعة الواقعية تستقطب المبدعين الذين يرومون التعبير عن واقعهم وقضاياهم. وقد بدت معالم الواقعية المباشرة أو التسجيلية في مجموعته الأولى (خبز الآخرين ١٩٧٥م) . معتمدا" أسلوب السرد القصصي التقليدي. ثم مالبث أن تجاوز هذه الواقعية المباشرة مستجيبا" لوعيه المتطور. ولاتجاهه الأيديولوجي في (الولد الفلسطيني ١٩٧٧م) ، ومجددا" في إطار اللغة، ومن خلال ادخال عناصر فنية كالتقطيع السينمائي، والجنوح إلى اللغة الشاعرية. ويبدو أن رغبة شقير في التواصل مع الحدث مباشرة، جعلت من طغيان الفكرة في قصصه سمة مميزة لها.ويمضي

شقير غير منقطع عن تجربته فيصدر (الجندي واللعبة ، ١٩٨٦م) لتعود جملته إلى سرديتها مع عناية خاصة باللغة وبناء الجملة وخاصة الجملة الفعلية التي اسهمت في بعض الحركة والحيوية في دفع المشاهد القصصية إلى الأمام.

وفي مجموعيته (طقوس للمرأة الشقية ١٩٨٦ م) و " ورد لدماء الأنبياء " (١٩٩١م) تظهر مرحلة جديدة من التجريب، بأداء فني مختلف عن السابق ، معتمدا" مجموعة من تقنيات القص الحديثة كالتكثيف الشديد، وتفجير طاقات اللغة، وعدم الاحتفال بالحدث، والعناية باللقطة التي تضيء وعي المتلقي، وتوقظ بصيرته. وقد بدت في المجموعتين، على الرغم من البعد الزمني بينهما ، روح القاص المبدع، صاحب التجربة المتنوعة، والملخص لأدواته الفنية والمتمكن منها.

ويتوج مرحلة البحث عن شكل جديد مجموعته" طقوس للمرأة الشقية" ، إذ يتخلى شقير عن تقنية السرد القصصي التقليدي، فيتابع الحدث لصالح اللغة الشعرية، وشدة التكثيف والتركيز، وتفجير طاقات اللغة، والإفادة من الرمز المضيء بما ه طريقه فنية تقرب المسافة بين المحسوس والمجرد، وليس بهدف إخفاء بعض الأشياء عن السلطة والرقابة السياسية(١٥).

إن "طقوس للمرأة الشقية " تؤكد طموح محمود شقير وتطلعه إلى تجاوز الأسلوب الواقعي الذي يقوم على رصد الواقع ، سواء أكان رصدا" واقعيا" عفويا" أم خيارا" ايديولوجيا. هذا الأسلوب الواقعي الذي ساد أسلوبه القصصي في " خبز الآخرين " ، والذي لم يسعف فيه لجوؤه إلى الحلم للهروب من الواقعية التسجيلية ، إلى التجريب في " الولد الفلسطيني" ، والتجديد في اللغة وإدخال تقنيات جديدة كالقطع السينمائي، واللغة الشاعرية، والإفادة من الرمز، ومن ثم محاولة البحث عن شكل جديد ، وهي مرحلة متقدمة من التجريب تقوم على تقنية التكثيف والتركيز وعدم الاحتفال بالحدث

كثيرا" ، مع الاهتمام باللقطة أو الومضة في لغة مكثفة تفيد من تقنيات الشعر، وتغلف بالرمز المضيء في كثير من الاحيان.

في هذه المجموعة يتجنب شقير التفاصيل الخارجية كثيرا" ويركز على الداخل ، ليبقي على تماسك الحدث وعدم تفتيته. ومن هنا جاءت معظم قصص المجموعة قصيرة لاتتجاوز لقصة صفحة، وأحيانا" نصف صفحة. ففي قصته الأولى " رحلة " ، نجد مثالا" لامرأة لم تفقد هدفها وطريقها، وإنما هي تسير، رغم فقرها وبؤسها، في الاتجاه الصحيح ، لتقهر العجز المتمثل فيما ينتابها من برودة فاجعة ، برودة في داخلها ، وأخرى تأتيها من الخارج. غير أنها تمضي في رحلتها لتجعل من الحلم حقيقة.

".... وتمضي ، لكن الجورب ينزلق فوق الساقين، تكشف تجعداته الرخوة عن بؤس لاحدود له، تتوقف لحظة، تشد الجورب إلى أعلى، ينظر إليها بعض المارة في إشفاق، إنها رحلة قاسية . غير أنها تمضي إلى رغيف الخبز كعادتها منذ سنوات "(١٦)

هذه القصة وغيرها من مثل : " ولادة " ، و" أشياء" ، و" بؤس" و " تفاصيل " تمثل نماذج متعددة لشريحة اجتماعية واحدة تتصف بالبؤس والفقر من غير أن تفقد هدفها. وفي كثير من وصف شقير نجد الخاتمة قوية وصادمة ومفاجئة فتضيء وعي القارئ وتنوره بلغة مكثفة وقليلة، ولكنها تحمل معاني وأيجاءات كثيرة. وكل ذلك نتيجة رؤية متقدمة فنيا" وفكريا".

ومن هنا فهو يتجاوز في مجموعته" طقوس للمراة الشقية" المجموعات الأولى في البناء الفني، والاتجاه الذهني، وتطور أدواته ، وإفادته من الرمز الفني العميق.

ونجد في هذه المجموعة عددا" من الملامح الأسلوبية التجديدية كالمفارقة، والنهايات الصادمة، وخلق الحس بالمفاجأة ، والتركيز على الداخل ، وغيرها.

المفارقة:

إن كلمات مثل : السخرية ، والهزء ، واللذع ، قد تدل على معنى المفارقة ، ولكنها لاتكفي لتعريفها. إن المفارقة أعم وأشمل من كل هذه الأشياء التي ذكرتها وإن كانت متضمنة فيها . واستخدمها في هذا المقام للإشارة إلى كل هذه المعاني مستفيدا" من ماريك فينلي (Marike Finley) الذي عالج المفارقة من منظور أسلوبي وركز في فهمها على التعارض المتمثل في بناءها. فالمرسل يقول : شيئا" على حين هو يعني " شيئا" آخر " ، أو يقول شيئا" على حين شيء آخر يفهمه المتلقي، أو يقول شيئا" ويقول في الوقت نفسه شيئا" آخر"(١٧)

بعض قصصه في المجموعة مثل : " عقوبة " و " حياة " ، و "صمت " تحقق هذه المفارقة ، إذ تحمل في طياتها معاني كثيرة كالسخرية والغمز، والهزء، واللذع من خلال القبض على التناقض، والهجوم على المستقر الراكد. فهي قصص واقعية يغلفها ذلك البعد الرمزي فكأنها ذات مستويين: واقعي نقدي وآخر واقعي رمزي. فبطلها إنسان عادي بسيط بائس ملتزم بقوانين المجتمع حتى وإن كانت ضده. وسناخذ قصتيه " عقوبة " و " حياة " مثلين على شرح الفكرة. في قصته الأولى نجد اولا" أنه يصور صراع الإنسان مع الطبيعة ومع القدر من خلال لقطة قصصية تقوم على المفارقة. فالمرأة الخاطئة التي ولدت طفلها وراء الأكمة تفكر بمصيره، فهل تضعه تحت شباك المرأة العاقر التي لم تنجب لزوجها شيخ التجار من يرث أمواله، رغم أنه تزوج عليها سبع عشرة مرة؟ أم تلقي به على مقربة من قصر السلطان، لعله يتبناه فيصبح وزيرا" ذا شأن؟ فالمرأة بحاجة إلى اعتراف شرعي بولدها، وشيخ التجار بحاجة إلى ولد، ولكن أحدا" منهما لايستطيع إسعاد الآخر بتلبية حاجتة ويابى القاص أن يضع لنا الحل الساذج، لأنه لايريد لنا أن نستريح، وإنما يجعل المرأة تموت فيقوم طفلها يحفر لها بين الأشجار قبرا" لائقا"، ويمضي يغرز بين الناس بالمحبة إلى أن يلقى عليه القبض،

لأنه لايحمل وثيقة رسمية. وهذه هي النهاية التي تجعلك تقول : أي لامعقول هـــذا ؟ وأي مفارقة تلك؟ .

أما في قصته" حياة "، فإن المرأة الحامل بقيت على وجه الحياة مصادفة بعد أن حصد السلاح النووي كل شيء، ولدت طفلا" وسيما"، غير أنه في اللحظة التاليــة لولادتـــه، وقعت ذرة من الإشعاع النووي فوق أنفه الصغير، فاستطال الأنف إلى درجة رائعـــة. مما يضطر الأم كل صباح إلى قطع ثلاثة آلاف ياردة سيرا" على الأقدام للوصول إلى طرف الأنف القصي، كي تغسله بالماء والصابون، ثم تعود لــترضع الطفــل حليــب الصباح".

ومما يتصل بهذه النهايات التي تجسد المفارقة قدرته على تجسيد الرعب. وقــد جــاء ذلك من التركيز في الوصف، وخلق الثنائيات الضدية، ودقة الاختيار ، ففي قصتـــه" أرغفة " يدخلنا القاص في بؤرة الحدث منذ الجملة الأولى ، حيث يقــول : " زنزانــة ضيقة ، ضوء باهر في السقف ، بطانية ممزقة تفوح منها رائحة كريهة".[١٨]

إذا" فمنذ البداية نعرف اننا في سجن . وهناك بدل أن يكون الرغيف مصـــدر الحيـــاة يصبح مصدرا" للموت. ومن خلال هذه الثنائية الضدية التي يخلقها، يصير الرغيـــف هو الحاكم بلإعدام: " .... في الصباح يحضرون له رغيفا" مشابها" ، يحاول أن يقضم من طرفه لقمة، لايقوى على ابتلاعها يتقيؤها، يضع الرغيف تحت السرير 'ثمـــة 'الآن رغيفان ورجل وحيد في الزنزانة، ثم ياتون يقتادونه إلى الخارج، والرغيفان يصغيـــان في ارتياب، ويتشممان مثل ارنبين مذعورين رائحة الخطر وراء الأبواب. في الصباح التالي كان ثمة ثلاثة أرغفة وبركة دم على بلاط الزنزانة ، ولاأحد فوق السرير"[١٩].

إن القاص هنا قادر على تجسيد الرعب ووسيلته في ذلك اللغة، فهو يخلق بـــها ومـــن خلالها، حين جعل " الرغيفين يصغيان ي ارتياب، ويتشممان رائحة الخطر"، ثم مـــن خلال ذلك التدرج في الحدث: " يؤرقه منظر الرغيف الصامت ، فيخفي الرغيف تحت

السرير" ثم " يرفع رأسه تحت البطانية فلا ينام لأن ثمة رغيفا" محيرا" لايبــوح بــأي كلام".

إن هذه القصة تخلق إشكالياتها وتساؤلاتها الجدلية من داخلها ، إذ كيف يغدو الرغيف، وهو مصدر العيش والحياة، مصدرا للموت المحقق؟ وكيف يثير الرغيــف المحشــو بقطع البندورة (وارجو ملاحظة اللون الاحمر هنا) بلزوجته الأعصاب؟

ولعل المفارقة تشكل سمة بارزة في " طقوس للمرأة الشقية" في معظم قصصه ، مــن مثل " غياب " (ص ٢١)، " ولغز " ، (ص ٢٣)، ولاحد " (ص ٤٤).

وفي قصتيه " المهاجر " و " اعتراف " تبرز المفارقة في أشد صورها سوداوية وكأنها " الفكاهة السوداء ". ففي " المهاجر " يقف سارق الارض من اصحابها، والذي اجتذبته موجة الهجرة الأخيرة، نوبة حراسة في باحة السجن يراقب من الكوى الضيقة رجـلا" يرسفون في قيودهم، وامام وطأة عيون المسجونين التي تخترق الكوى، يحلم المــهاجر بامسية هادئة على بحر بعيد مع امرأة يلتقيها مصادفة في الطريق" .... يزحف الليــل بطيئا" والشرطي المهاجر ينوء تحت وطأة الوظيفة وعبء الانتصار والعيــون التــي تخترق الكوي بحثا" عن وطن.

تكمن المفارقة هنا في أن هذا المهاجر الذي لم يحلم ساعة واحدة في هذا الوطن يعطي وطنا"، ولكنه يحلم بشيء آخر، في حين أن المواطن الذي اقتلع من وطنه ووطن آبائه وأجداده ملقى في السجن يرسف في قيوده، او ملقى خارج الوطن، وهو يحلم بإعــادة وطنه. وتبدو مثل هذه السخرية في المفارقة أو " سخرية المفارقــة " فــي قصتــه " اعتراف " فبطل القصة مدمن على الكحول، ومتزوج من أمرأة متخرجة مــن معــهد علوم الدين، لها أخت يحبها الكاتب ، فتحدثه الاخيرة عن الطفل البريء المدمن أبــوه على الكحول. وتشاء المصادفات أن يلتقيا (الكاتبا والمدمن) في " البار " فبدأ المدمن يحدث الكاتب عن مناكفاته مع زوجته المتخرجة من معهد علوم الدين، وشرع الكــاتب

يحدث صاحبه المدمن عن طفل بريء مثل عصفور الحقول، فما كان من المدمن إلا أن انخرط في البكاء ً فأي بكاء هذا ؟ إنه بكاء من الخارج فقط فهو صاحب المشكلة وصانعها .

وتظهر قدرة القاص في تجسيد المفارقة (Irony) في معظم قصصه مثل " خيبة "، و " تحولات"، " وغياب " ، و " لغز " و " اختطاف ونأخذ عليها مثلا" آخر قصة " لغز " .

في هذه القصة يظهر ذلك الإحساس بالمفارقة والسخرية المرة في ان بطلتها ينحصر عملها في شطف درجات البناية ذات الطوابق الخمسة ، ولكن النسوة المتخمات يأبين إلا أن ينظرن إلى المرأة تلك نظرة ريبة وتخوين ، ويبدو أن هذه النظرة غير الواقعية خلقت لدى المرأة المسكينة حسا" فاجعا" ومأساويا" ، فكانت لشدة حساسيتها تقوم كل يوم بعد درجات البناية لكي تثبت لنفسها أنها ليست كما تنظر إليها النسوة المتخمات. وفي اليوم الثلاثين، وقبل أن تسلم أجرها الشهري، بدأت تعد الدرج فوجدته أربعا" وسبعين بدلا" من خمس وسبعين. وهكذا تنتهي القصة. هذه النهاية تترك أسئلة كثيرة في النفس، من مثل : أين ذهبت الدرجة الخامسة والسبعون؟ هل سرقتها ؟ ! هل كانت تقف عليها فلم تعدها؟ من الذيّ سرق الآخر ، المرأة الشقية سرقت المتخمات، أم هن سرقن المرأة؟

نهاية اللاءات ودلالات الرفض

ويتصل بالمفارقة ما يمكن أن أطلق عليه نهاية اللاءات وكأن هذه اللاءات تحمل دلائل اتهام للمجتمع الذي تعيش فيه مثل هذه المراة الشقية وغيرها ممن لم يستطيعوا أن يتمتعوا بانسانيتهم على أكمل وجه ولنأخذ على هذه النهايات أمثلة ثم تعود وعلى رأسها سلة كبيرة لايدري احد ماذا خبأت فيها (حب ص ٤٦)

تنزلق اليدان الى أسفل تهدئان اضطراب الثوب تخفيان اشتعال الجسد فالشارع بلا أبواب والعيون المتزنة مشرعة كأمواج المحيطات (جسد ص ٤٧)

في الصباح التالي كان ثمة ثلاثة أرغفة وبركة دم على بلاط الزنزانة ولأحد فـــوق السرير ". (ارغفة ، ص٦٨) .

"... وظل كذلك الى أن ألقي القبض عليه ، لأنه لايحمل أي وثيقة تدلل علـــى أصلـــه وفصله وحسبه ونسبه ". (عقوبة ، ص ١١) .

"... انه يوم الأحد ، كل منهما يحاول أن يسبق الآخر الى النـــادي ، غـــير أنـــهما لا يلتقيان ". (يوم أحد عديم البهجة ، ص٧٧) .

"... تجمهر في البيت أناس جاؤوا من كل الأنحاء . بكوا في البيت وقتا ، ثم حملوا أم الطفل الى حيث لا يدري حتى الآن ". (حرمان ، ص ٣٦).

ويأخذ الرفض عند شقير شكلا" آخر من خلال هذا النفي المتكرر وقلب زمان الفعـــل، وذلك باستخدام حرف النفي المعروف" لم " ، فتأتي النهاية صادمة تحمل دلائل الفجيعة والسخرية وإن شئت قلت: " الفكاهة السوداء " في الوقت نفسه ، كما في هذه النهايات:

" ..... كان ذلك في صباح خريفي، والريح تعبث بالأوراق المتساقطة وباب المحكَمـــة لم يفتح بعد" (كآبة ، ص ٦١).

" .... ابنة السبعة عشر ربيعا" لم تحتمل لحظة التعري في مخدع العرس" . (أصـــابع ، ص ١٠).

" .... ثم يعود ليكشف في دهشة طاغية أن المراة قد مضت ، إذ لـــم تعـــد موجـــودة هنالك". (غياب، ص ٢١).

" .... ثم يغفو على صدرها حتى الصباح في انتظار أمه التي خرجت ولـــم تعـــد " (طفل ، ص ٢٨).

تكشف هذه النهايات المتكررة (نهاية اللاءات) عن حجم التوتر النفسي والتهدم الداخلي والتشظي الذي يعيشه أبطال هذه المجموعة، مما يزيد من إمكانية بروز التناقضات بين الداخل والخارج من خلال لغة مجازية هي أقرب إلى التجريب منها إلى السرد القصصي التقليدي.

فباب المحكمة لم يفتح بعد ، في الوقت الذي تكون فيه بطلة القصة بحاجة ملحة إلى المحكمة ، بعد أن فقدت كل أمل في إصلاح أمرها مع زوجها، وهي في حالة من اليأس والقهر والإحساس بالاستلاب ، فتلجأ إلى المحكمة دون جدوى وتكون النهاية الفاجعة: " وباب المحكمة لم يفتح بعد".

وفي قصته طفل يصور القاص معاناة ذلك الطفل وطول انتظاره لأمه وبعد انتظار طال ، تأتي امرأة أخرى " فيركض نحوها ، وتركض نحوه كي لاتدوسه سيارة طائشة ، تحتضنه ، وتصعد به إلى غرفتها ، تقدم له الحلوى، تسأله في مداعبه : هل تحب أمك ؟ فيقول : لا . تسأله : هل تحبني أنا؟ فيقول : لا ، لأنه يدرك بعد معنى الكلمات. هل تحب أحدا" في هذا العالم ؟ يقول : لا ، تخلع فستانها وهو يرمق جسد الحليب ، تنام في السرير وهو إلى جوارها من جهة القلب ، تتسلى بقراءة كتاب وهو يرمقها في حيرة ، لانه لايعرف القراءة بعد ، ثم يغفو على صدرها حتى الصباح في انتظار أمه التي خرجت ولم تعد".

إذا" فهو لاينتظر هذه المرأة بالذات ، وإنما ينتظر من خلالها الأمومة التي فقدها. فياتي النفي محملا" بكل دلالات الحزن والألم والتشظي والانكسار.

التركيز على الداخل

في مجموعة شقير لانجد اهتماما" كبيرا" بالوصف الخارجي، وإنما ثمة توجه واضح نحو الداخل داخل النفس الإنسانية يستقصيها بأدق تفاصيلها الإنسانية والعاطفية، كما

في قصصه: "رحلة " (ص ٧)، و" ولادة "(ص ٨) ، و " أصـــــابع" (ص ١٠) ، و " حب " (ص ٤٦) ، و " جسد " (ص ٤٧)، و " لقاء" (ص٤٨) وغيرها. ومن هنا بدأ في قصصه تصاعد نفسي نحو الذروة وليس كما عهدنا في بعض القصص التي تصـل الذروة عبر تصاعد الأحداث . وهذا أبرز ما يمكن أن أسميه "النفس الشعري" داخـــل القصـة. ففي قصته " على سبيل المثال " ، يقول :

ـ تذهب في الصباح إلى المعرض ، تشتري كتبا" بمختلـــف اللغـــات ، ولايفارقـــها الأسى، لأنها لم تقابل أحدا" من معارفها لتقول له على سبيل المثال : عم صباحا" .

ـ تعود إلى غرفتها البلهاء، فلا يبارحها الأسى ، لأن الغرفة لم تسألها علـــى ســـبيل المثال : ألم تقابلي فتى الأسى مصادفة كما تمنيت هذا الصباح!!

ـ تقف أمام المرآة، تتأمل جمال الخدين والعنق، يترسب في قلبها الأسى، لأن المـــرآة منذ جاءت للعيش معها ، لم تخرج عن صمتها الثقيل ولو مرة واحـــدة علـــى ســـبيل المثال" . ص ١٨.

ولعل هذا التركيز على داخل النفس الإنسانية أبعد القاص عن الغمـــوض والاحتفـــاء بالشكلانية، ومكنه من طرح همه الاجتماعي والسياسي من خلال همه الأدبـــي دونَ أن يطغى الأول على الثاني.

الرمز المضيء:

يدهشك بحق استخدام محمود شقير للرمز الشفاف الذي ينبئ عن تمكنه من لغة القص، وقدرته على تطويع الرمز المثمر والمضيء.

ففي قصة" نزهة " تجد أن زجاجة الحليب بما ترمز له من الحياة ، تقف شاهدة علـــى بربرية العدو ولاتنكسر ، والشمعة بما ترمز له من بزوغ فجر جديد ومن حرية ، لـــم يقتلها رصاص الأعداء فتظل تضيء إلى ما بعد الفجر . هكذا تبدأ القصة.

" يجربون غرائزهم المنفلتة في حيطان البيوت وأجساد النساء، يقتلون ويدمرون كل شيء....

يقضمون حلمات أثداء الصبايا الذاهلات ــ قبل أن يحين موعد قتلهن ــ مع جرعات الويسكي والعرق ، ويرقصون مثل قبيلة متوحشة.

ثم يغادرون المخيم ترقبهم وجلة من مخبئها زجاجة حليب لم تتكسر، وشمعة قرب جثة الطفل لم يقتلها الرصاص ، فظلت تضيء إلى ما بعد الفجر " . ص ٧٠

فحلمات أثداء الصبايا بما هي رمز للحياة التي يعطينها للطفل من خلال الإرضاع ، تقضم مع جرعات الويسكي والعرق. كل ذلك يجري في العصر المتمدن وتحت عنوان " نزهة "، فأي حس بالفاجعة هذا الذي يجسده رمز القاص ؟!

وفي قصة" أرغفة " تطل قطع " البندورة " المحشوة في الرغيف المقدم للسجين، وكأنها رمز للدم الفلسطيني المستباح ، فيمسك السجين الرغيف في حذر ويختلط سائل البندورة مع لب الرغيف : إنها لزوجة تثير الأعصاب !! ثمة شخص آخر كان هنا. أين مضوا به؟ ولماذا لم يأكل طعامه؟؟

إن أحدا" لايمكن أن يعد " البندورة " بما هي غذاء مصدرا" من مصادر الموت، بيد أنهافي سياق قصة شقير ترمز إلى ما هو نقيض الحياة تماما" ، حين تكون هذه القطع من البندورة محشوة بطريقة تثير الاشمئزاز، وكأنها طعم الموت للإنسان السجين.

وهذه هي إبداعية اللغة التي يمتلكها القاص، والتي يحول ، بواسطتها ، اللغة من أداة إيضاح إلى أداة ايجاء، فيأتي تركيزه على الداخل ويترك الخارج والقشور من خلال عملية انتقاء واختيار يقوم بها الحدس المبدع. فالرمز المضيء ليس أداة تقرير ومقابلة لأنه لايقابل واقعا" بواقع آخر.. بل ينفذ في ضميره وفي نياته، ويطلع من قلب المادة الصماء أرواح الحقائق الكامنة فيها[٢٠]

بناء الفعل عند شقير

يفرق علماء السرديات في تحليل البنية الزمنية للنص السردي، بين مستويين : أحدهما ، زمن الشيء المحكي، والثاني زمن القص ذاته، أي المدلول وزمن الدال. ويعتقد صلاح فضل أن الزمن الثاني (زمن القص) يتمثل على وجه التحديد في زمن النص ، وهو لايعدو أن يكون الوقت الذي تستغرقه في قراءته. ولكنه يعود ويعترف بأن تحديد زمن القص أمر في غاية الصعوبة. وآية ذلك أن الزمن الذي تستغرقه قراءة النص قد يختلف من شخص إلى آخر ، ومن ثم فهو أمر نسبي[٢١]. ومن هنا يتضح أن دراسة " الاستغراق الزمني" "Laduree" وقياسها غير ممكن/ وإن كان بالإمكان ملاحظة الايقاع الزمني بالنظر إلى اختلاف مقاطع الحكي وتباينها.

ويلفت قارئ هذه المجموعة ذلك البناء المدهش للجملة الفعلية بشكل عام، وللفعل المضارع بشكل خاص، فنحن نعرف أن تكرار الجملة على نسق واحد قد يخلق نوعا" من الرتوبة المملة في بناء الجملة بيد أننا لانجد ذلك عند شقير، على الرغم من أن معظم قصصه كانت تقوم على تكرارالفعل المضارع بشكل لافت. وحقيقة ليس ثمة قاعدة يمكن أن يستند إليها الإنسان في تحديد جماليات بناء الجملة أو عدم جماليتها، ألا أن مناسبة الجمل للسياقات التواصلية التي تنجز فيها وتوافقها مع نوع الخطاب الموجه ومضمونه، هو الذي يحدد كونها جميلة أو غير جميلة. يرى تون فان ديك في كتابه " النص والسياق" أن الخطاب (أي خطاب) مرتبط بشكل نسقي مع الفعل التواصلي، ولذا فإن المكون التداولي لن يحدد فقط شروط المناسبة بالنسبة للجمل، بل سيحدد أيضا" شروط المناسبة بالنسبة لأنواع الخطاب".[٢٢]

فطريقة بناء الجملة من خلال الفعل المضارع ، بما يفيد من تراخ، وحالية ، واستقبال، تشكل سمة أسلوبية بارزة في هذه المجموعة، فتبدو الأفعال وكأنها تقع في الزمن

الحاضر أمام أعيننا، حتى لنجد أحيانا" أن القصة كلها تبنى على الفعـــل المضـــارع. بحيث تأتي القصة في كثير من الأحيان على هذا النحو:

ـ ترتدي المرأة جوربها والباب موصد ....

ـ تتهادى المرأة في الشارع والهواء يباغتها ....

ـ تزلق اليدان إلى أسفل ، تهدئان اضطراب الثوب، تخفيان اشتعال الجسد ... الخ

جسد ص ٤٧

وأحيانا" تتكونالقصة من خمس فقرات تبدأ كل فقرة بالفعل المضارع مثل:

ـ تذهب إلى مبنى الصحيفة....

ـ تدخل مبنى الصحيفة بوجه من شمع أبيض....

ـ يتأملها مأمور الهاتف ....

ـ تغيب المرأة في غرفة موظف الإعلان.....

ـ تبكي المرأة من بهجة دائمة .....

ومثلها :

ـ تذهب صباحا" إلى قبر أبيها ......

ـ تذهب مساء إلى موعدها مع الفتى.....

ـ تختلط في رأسها الصور......

فواضح أن بناء الفعل في هذه المجموعة يبرز خصوصية أسلوبية يتفرد بها القـــاص، ويتميز بها عن غيره من خلال اختيار للكلمات والأفعال على أســـس مـــن التـــوازن والتماثل أو الاختلاف، وأسس من الترادف والتضاد[٢٣].

وبعد ،،،،

فقد استطاعت هذه المجموعة القصصية بما امتلكته مـــن خصـــائص فنيـــة جديـــدة ، وتقنيات عالية : كالتركيز ، والشفافية ، والتشكيل الشعري داخل البنيـــة القصصيـــة، وعدم النزوع إلى الشكلية، وكسر بنية التوقعات ، أن تحقق قدرا" كبيرا" من الإبـــداع والمتعة وإثارة الدهشة غير المجانية . ولعل خصوصية هذه المجموعة تبدو في دمجها بين الواقعي والغرائبي في بنية سردية نابعة من خصوصية تجربة صاحبها الوطنيـــة والقومية .

الهوامش والتعليقات:

" محمود شقير : قاص وأديب وصحفي فلسطيني من مواليد القدس عام ١٩٤١. حصل على ليساني في الفلسفة والاجتماع من جامعة دمشق عام ١٩٦٥م . يعد من الجيل الثاني من كتاب القصة القصيرة في الأردن. صدرت له مجموعات قصصية منها : (خبز الآخرين، ١٩٧٥م)، و(الولد الفلسطيني ، ١٩٧٧م)، و (طقوس المرأة الشقية، ١٩٨٦م) ، و (ورد لدماء الأنبياء ، ١٩٩١م)، له عدد من المسرحيات ، وشارك في بعض الكتب عن: (القصة القصيرة في الأردن، مختارات ، دار البيرق، ١٩٨٢م)، و(القصةالقصيرة، رابطة الكتاب ، ١٩٨٠ م).

١ ــ انظر: محمد صالح الجابري، دراسات في الأدب التونسي ، ليبيا ــ تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٨م، ص٦٦.

٢ــ المرجع نفسه،ص ص٦٦ ــ ٦٨.

٣ ــ محمد عزام، اتجاهات القصة المعاصرة في المغرب، دمشق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٧ م ، ص ٤٠١.

٤ ــ اللغة في الأدب الحديث الحداثة والتجريب ــ ترجمة ليون يوسف، وعزيز عمانوئيل ، بغداد دار المأمون للترجمةوالنشر ، ١٩٨٩ ، ص ٢٩.

٥ ــ محمد عزام ، نفسه ص ٣٨٨ ، ص ٣٩٩.

٦ ــ انظر : فاطمة الزهراء ، العناصر الرمزية في القصة القصيرة ، دار نهضة مصر للطباعة، ١٩٨٤م،

٧ ــ دراسات في الأدب التونسي ، ص ٦٣.

٨ ــ انظر : جاكوب كورك ، اللغة في الأدب الحديث الحداثة والتجريب ، ص ٢٩.

٩ ــ انظر : جاكوب كورك ، اللغة في الأدب الحديث الحداثة والتجريب ، ص ص ١٥ - ١٧.

١٠ ــ انظر : صبري حافظ ، التجريب والمسرح دراسات ومشاهدات في المسرح الإنجليزي والمعاصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨١ م ، ص ٧.

١١ ــ انظر : محمد عزام ، السابق ، ص ٣٨٧.

١٢ ــ الصوت المنفرد : مقالات في القصة القصيرة ، ترجمة محمود الربيعي ، مكتبة الشباب . ١٩٨٣ م ، ص ١٦.

١٣ ــ يمكن أن نشير هنا إلى بعض كتاب القصة من جيل محمود شقير الذين كانت أعمالهم تنحو منحى تجريبيا" من مثل : فخري قعوار في مجموعته " أنا البطريرك " ١٩٨١ ، وبدر عبد الحق في "الملعون" عمان ١٩٩٠ ، وإلياس فركوح في " اسرار ساعة الرمل " بيروت ١٩٩١.

١٤ ــ انظر : إبراهيم خليل ، في الأدب والنقد ، دمشق ١٩٨٠ ، ص ١١١.

١٥ ــ انظر : محمد فتوح ، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف ، ١٩٨٤ م، ص ٣٦.

١٦ــ طقوس للمرأة الشقية ، عمان ، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، ١٩٨٦م ، ص٧.

17 - See : Marik Finley , The Romantic Irony of semiotise, Berlin , New Yourk , 1988, pp 11-12

١٨ ــ طقوس للمرأة الشقية ص ٦٨.

١٩ ــ طقوس للمرأة الشقية، ص ٦٨. .

٢٠ ــ انظر : إيليا الحاوي ، الرمزية والسريالية في الشعر الغربي والعربي ، بيروت، دار الثقافة، ١٩٨٠ م.

٢١ ــ انظر ، صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، الكويت ، عالم المعرفة ، ١٩٩٢، ص ٣٠٠ ــ ٣٠٢ وانظر : حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ، بيروت، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيـــع ، ١٩٩١ ، ص ٧٣ ــ ٧٦.

22 - Van DIJK , T. A. Text and Context , Longman , London, 1977, p.3.

٢٣ــ انظر : عبد الله الغذامي ، الخطيئة والتكفير ، جدة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣.

مصادر البحث ومراجعه:

١ ــ الجابري ، محمد صالح، دراسات في الأدب التونسي ، ليبيا ــ تونس ، الدار العربية للكتاب. ١٩٧٨م.

٢ ــ حافظ، صبري، التجريب والمسرح دراسات ومشاهدات في المسرح الانجليزي المعاصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤م.

٣ ــ الحاوي / إيليا، الرمزية والسريالية في الشعر الغربي والعربي، بيروت، دار الثقافة ، ١٩٨٠م.

٤ ــ خيل ابراهيم ،في الأدب والنقد ، دمشق ١٩٨٠.

٥ ــ الزهراء ، فاطمة ، العناصر الرمزية في القصة القصيرة، دار نهضة مصر للطباعة ١٩٨٤م.

٦ ــ شقير ، محمود ، طقوس للمرأة الشقية ، عمان ، دار ابن رشد للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦م.

٧ ــ عزام ، محمد ، اتجاهات القصة المعاصرة في المغرب، دمشق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٧م.

٨ ــ الغذامي، عبد الله ، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقدية لنموذج انساني معاصر, جدة ، النادي الأدبي الثقافي ١٩٨٥م.

٩ ــ فتوح ، محمد ، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر ، دار المعارف ، ١٩٨٤م.

١٠ ــ فضل ، صلاح ، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت ، عالم المعرفة ، ١٩٩٢م.

١١ــ المشايخ ، محمد ، الأدب والأدباء والكتاب المعاصرون في الأردن، عمان ، مطابع الدستور، ١٩٨٩م.

١٢ــ الناعم ، عبد الكريم ، في أقانيم الشعر، بحث في الأبداع، دمشق ، مطابع دار القلم.

١٣ ــ أوكرنر، فرانك، الصوت المنفرد: مقالات في القصة القصيرة، ترجمة محمود الربيعي ، مكتبة الشباب ١٩٨٣م.

١٤ ــ كورك، جاكوب ، اللغة في الأدب الحديث الحداثة والتجريب، ترجمة ليون يوسف وعزيز عمانوئيل، بغداد ، دار المأمون للترجمة والنشر ، ١٩٨٩م.

15 - Marik Finley , The Romantic Irony of semiotise, Berlin , New Yourk , 1988,

16 - Van DIJK , T. A. Text and Context , Longman , London, 1977.

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ٢٧/٢/١٩٩٤.

علاقة تجريبية بين الإشعاع والسطوع الشمسي النسبي من بيانات مناخية مختلفة لمحطة المريعية (دير الزور)

الدكتور جهاد الشاعر
كلية الآداب ــ قسم الجغرافيا
جامعة دمشق

الملخص

أوجدت علاقة الارتباط بين الاشعاع الشمسي (R / R_S)، والسطوع الشمسي النسبي (n/N) في محطة رصد المريعية (دير الزور) لمدة ثلاثة أعوام ونيف بلغت قيم ثوابت الانحدار من بيانات يومية (a=0.344,b=0.476) وعشرية (a=0.362,b=0.454) وشهرية (a=0.383,b=0.423). استخدمت هذه القيم في حساب قيم الإشعاع الشمسي الكلي لعام ١٩٨٨ في محاولة لتبيان درجة دقة هذه القيم في التقدير بالموازنة مع القيم المقيسة حيث لوحظ عدم وجود اختلافات كبيرة، ومع ذلك، فقد اقترح استخدام القيم المشتقة للثابتين $b.a$ من بيانات يومية، ولاسيما عندما تكون قيم السطوع الشمسي النسبي متطرفة.

المدخل:

تقتضي العديد من الدراسات المناخية العامة والتطبيقية معرفة قيم الإشعاع الشمسي الكلي الواصل لسطح أفقي، بغية إدراك التوزيع العالمي، أو لتوظيفها في مجالات عدة، تخص الإنتاج الزراعي والصناعي، والوضع السياحي لمنطقة ما.

ولما كانت غالبية هذه الأشعةؤ قصيرة الموجة، وتقاس بأجهزة البيرانومتر Pyranometer يلاحظ أن عدد محطات الرصد الجوي التي توجد فيها مثل هذه الأجهزة قليلة جداً، إضافة إلى محدوديتها، فإن توزيعها الاقليمي والعالمي غير متكافئ،من هنا برزت الحاجة إلى ضرورة استخدام طرق تقدَر قيمة هذه الأشعة مكانياً وزمنياً من عناصر مناخية وميتورولوجية وجغرافية.

تعد علاقة أنغستروم 1924 . Angstromمن أولى العلاقات المستخدمة لحساب العلاقة بين قيم الإشعاع الشمسي النسبي والسطوع الشمسي النسبي، وبالتالي تقدير قيم الإشعاع من خلال قياسات سطوع الشمس الفعلي، ولقد طرأ على هذه العلاقة العديد من التعديلات، ثم أخذت شكلها الحالي وفق تعديل بريسكوت (Prescott. 1940):

$$R / R_S = a + b\,n / N \qquad (1)$$

R : الإشعاع الشمسي الكلي الواصل لسطح أفقي مقدرا باللانكي / اليوم.

R_S : قيمة أنكوت للإشعاع الشمسي على قمة الغلاف الجوي مقدرة باللانكي / اليوم.

N : عدد ساعات سطوع الشمس الفعلية.

N : عدد ساعات سطوع الشمس القصوى، أوطول النهار الأقصى.

a.b : ثابت معادلة الإنحدار.

"تفيد المعادلة السابقة في تقدير قيم الإشعاع الشمسي" R " من خلال قياسات سطوع

الشمس الفعلي "N" الأكثر توفراً في محطات الرصد الجوي، حيث تقاس بواسطة أجهزة "كامبل ستوك"، وهي أجهزة بسيطة غير معقدة وغير مكلفة تتوافر في معظم محطات الرصد الجوي، ويتم ذلك باستخدام العلاقة السابقة (١) بالشكل التالي:

$$R = R_s\left(a + b\frac{n}{N}\right) \qquad (١)$$

يستلزم حل هذه العلاقة اشتقاق قيم ثابتي المعادلة الخطية(a , b) من خلال حساب العلاقة بين الإشعاع الشمسي النسبي وسطوع الشمس النسبي، ويلاحظ من مراجعة أهم الدراسات المتعلقة بهذا الخصوص أن طبيعة البيانات المستخدمة في تقدير قيم هذين الثابتين مختلفة (يومية، أسبوعية، عشرية، شهرية)، كما يلاحظ أن هناك قيماً مشتقة تخص كل شهر من شهور السنة أو كل فصل، أو تخص نصف السنة الصيفي، أو الشتوي، إلا أن الشيء الأكثر شيوعاً هو استخدام قيم واحدة لهذين الثابتين طيلة أيام السنة مشتقة على أساس يومي، أو عشري، أو شهري، غير أن هناك شبه إجماع في الرأي على أنه عندما تستخدم هذه العلاقة لحساب قيم الإشعاع الشمسي بشكل يومي، فإنه من المناسب أن تكون قيم الثابتين (a , b) قد اشتقت من بيانات يومية.

اشتقت في سورية قيم مختلفة لهذين الثابتين، حيث استخدم طعمة (١٩٧٤) بيانات المتوسطات الشهرية والعشرية لمحطات خرابو والمسلمية والرقة واشتقت قيم هذين الثابتين.

بينما اقترح سليمان (Soulyman, 1987) علاقة لتقدير الإشعاع الشمسي الكلي الشهري الوارد على سطح أفقي فيما بين خط الاستواء وخط العرض٤٥ شمالاً، وقد ضمن علاقته المقترحة بنوداً تخص الظروف المناخية والطبوغرافية لمنطقة الدراسة بالإضافة لدرجة عرض المنطقة المدروسة وزاوية ميل إشعاع الشمس. ثم وازن بين نتائج علاقته المقترحة وعلاقات أخرى تستخدم في حساب الإشعاع الشمسي الكلي وأكد فعالية العلاقة المقترحة في حساب شدة الإشعاع الشمسي الكلي. وفي بحث آخر

(سليمان ١٩٨٨) وازن الباحث بين نتائج استخدام هذه العلاقة في حساب قيمة الإشعاع الشمسي الكلي والقياسات لأكثر من ٩٥ محطة واقعة فيما بين خطي العرض ٤٥ شمال خط الاستواء وجنوبه، وأكدت نتائجه صلاحية هذه العلاقة واتسامها بطابع العمومية والشمولية. كما أجرى فريق إنجاز أطلس الإشعاع في سوريا (سليمان وآخرون ١٩٩٣، ١٩٩٤) موازنة بين القيم المقيسة للإشعاع الشمسي الكلي الوارد إلى سطح أفقي من سطح الأرض والقيم المقدرة من ست علاقات لمحطات مختلفة (المسلمية، سيرت، كاماراس، اسكندرون) وقد أكدت النتائج دقة علاقة سليمان المقترحة، كما نلاحظ أيضاً أن هذا الفريق قد اشتق قيماً لهذين الثابتين (b , a) من بيانات شهرية في محطات خرابو والمسلمية والرقة(سليمان وآخرون، ١٩٩٣ ص٦٦، ١٩٩٤ ص٧٦ –٧٨).

تهدف هذه الدراسة إلى اشتقاق قيم ثابتي العلاقة الخطية (١) لمحطة رصد المريعية من بيانات عشرية وشهرية بغية استخدامها في تقدير قيمة الإشعاع الشمسي الكلي الواصل لسطح أفقي على سطح الأرض في المناطق الجافة وشبه الجافة من سوريا التي تتوافر فيها قياسات السطوع الشمسي الفعلي(n). ونظراً لأهمية حساب قيم الإشعاع الشمسي الكلي بصورة يومية، وحاجتنا الماسة لهذه القيم في حساب قيم التبخر –الكامن اليومية وتبدلات رطوبة التربة اليومية وبرمجة الري، فقد هدفت هذه الدراسة لاشتقاق قيم هذين الثابتين من بيانات يومية.

موقع الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في محطة رصد وأبحاث المريعية (Mreiya) الواقعة على بعد ١٥ كم جنوب شرق مدينة دير الزور، على دائرة العرض٢٢َ ٣٥ْ شمالاً، وخط الطول ١١َ ٤٠ْ شرقاً. ارتفاعها عن سطح البحر ٢٠٣م.

طرق الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة البيانات اليومية لجهاز قياس الإشعاع الشمسي والكوني الكلي القصير الموجة، نموذج Muller بدءاً من تاريخ تركيب هذا الجهاز في ٢٣/١٠/١٩٨٤ حتى ٣١/١٢/١٩٨٧. كما استخدمت البيانات اليومية لجهاز قياس سطوع الشمس الفعلي (كامبل ستوك) نموذج SIAP، للمدة الزمنية نفسها. أسقطت النسبة بين القيم اليومية المقيسة للإشعاع الكلي (R) والقيم اليومية المحسوبة على قمة الغلاف الجوي وفق جداول سيمثونيان الميتورولوجية المعدلة على أساس قيمة الثابت الشمسي ١,٩٥/ السم٢/ الدقيقة (Rs) وذلك على محور الاحداثيات مقابل سطوع الشمس النسبي اليومي (n/N) بغية إيجاد علاقة الإنحدار بينهما. وفي محاولة لدراسة مدى تأثير اختلاف الفترة الزمنية للبيانات المستخدمة على دقة استنتاج قيمة ثابتي علاقة الانحدار فقد استخدمت المعادلات العشرية والشهرية لبينات الإشعاع والسطوع الشمسي المقيس (جدول١). كما استخدمت بيانات قياس الإشعاع الشمسي لعلم ١٩٨٨ للموازنة مع القيم المقدرة، بغية اختبار دقة العلاقات المشتقة في التقدير، وقد اكتفي بهذه الفترة الزمنية، لأن جهاز قياس سطوع الشمس الفعلي قد تعطل في النصف الأول من عام ١٩٨٩.

النتائج:

يبين الجدول (٢) نتائج اشتقاق قيم ثابتي علاقة الانحدار الخطية من بيانات يومية وعشرية وشهرية، كما يوضح الشكل (١). مستقيمات الانحدار لهذه العلاقات.

طرق الاختبار والموازنة:

استخدمت القيم المشتقة لهذين الثابتين من بيانات يومية وعشرية وشهرية في حساب قيم الاشعاع الشمسي الكلي مقدرة بالحريرة/السم٢/اليوم بشكل يومي خلال عام ١٩٨٩ لمحطة رصد المريعية باستخدام العلاقة (٢). ووزنت النتائج مع القيم المقيسة بشكل يومي للعام نفسه.

كما استخدمت علاقةمتوسط الجذر التربيعي Root Mean Square(R.M.S) لاختبار دقة هذه العلاقات في التقدير بالموازنة مع القيم المقيسة:

$$R.M.S = \left[\sum_{1}^{\eta} \frac{(A-B)^2}{n-1} \right]^{0.5} \qquad (٣)$$

حيث:

A : قيم الأشعاع الشمسي المقدر بالحريرة/السم٢ (لانكلي).

B : قيم الاشعاع الشمسي المقاس بالحريرة/السم٢ (لانكلي).

مناقشة النتائج:

يوضح الجدول (٣) نتائج استخدام القيم المشتقة لثابتي علاقة الانحدار الخطية من بيانات شهرية وعشرية ويومية في حساب قيم الاشعاع الشمسي الكلي اليومي لأشهر ١٩٨٩ وموازنتها مع القيم المقيسة. بينما نتائج العلاقة (٣) في الجدول (٤).

يلاحظ من النتائج السابقة الموضحة في الجدول (٢) إن قيمة الثابت "a" المشتقة تراوحت بين ٠,٣٤٤ (يومي) و٠,٣٦٢ (عشري) و٠,٣٨٣ (شهري). يعرف الثابت "a" على أنه النسبة المئوية من قيمة "أنكوت" الواصلة للسطح في يوم غائم كلياً. أي عندما تكون قيمة n/N مساوية الصفر فإن قيمة الشعاع الشمسي الواصل للسطح

تساوي ٣٤%، ٣٦%، ٣٨% من قيمة R_S (أنكوت) على التوالي، وهي بمجملها اشعاعات شمسية غير مباشرة ناجمة عن عمليات الانتثار والتبعثر بفعل ما يحتويه الغلاف الجوي من عناصر مسببة لذلك مثل بخار الماء وغاز ثاني أكسيد الكربون والكبريت والهباب والدخان والغبار الدقيق. كما يلاحظ فإن قيم "a" المشتقة تبدو مرتفعة نسبياً بالموازنة مع بعض القيم الأخرى المشتقة. [a = 0.18 (1984)، Penman بنمان، a= ٠,١٦ – Abdel Salem عبد السلام a= ٠,١٥ (1954). Black et al بلاك وآخرون a=٠,٠٦ (1980) Giaeobelloجياكوبيلو]. يمكن أن يعزى سبب ارتفاع نسبة الأشعة المنتثرة والمبعثرة بفعل الوجود الكبير لذرات الغبار التي تكثر بسبب العواصف الغبارية التي يتكرر حدوثها في مثل هذه المواقع الصحراوية. وكثيراً ما يلاحظ في الأيام التي تكون فيها قيم n/N مساوية للصفر بسبب العواصف الغبارية (السديم)، أن القيم المسجلة للاشعاع الشمسي التي قيست تفوق ٣٥% من قيم أنكوت (R_S).

إن القيم المشتقة للثابت "a" لمحطة رصد المربعية (صحراوية) متشابهة مع القيم المشتقة في مناطق ذات صفات مناخية متشابهة، ولاسيما تلك التي اشتقها طعمة (١٩٧٤) لمدينة الرقه السورية المجاورة (a=٠,٣٢)، وتلك التي اشتقها (1977)، Abbas and Elnsr عباس والنصر لبغداد في العراق (a=٠,٤٥) والموصل (a= ٠,٣٢)، وكذلك التي اشتقها (1965). Stanhill ستانهل في فلسطين (a= ٠,٣٨)، Ahmad et alأحمد وآخرون في بغداد (a=٠,٤٢) وعبد السلام (١٩٧٩) لمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية (a= ٠,٣٥).

يعرف الثابت "b " على أنه النسبة المئوية من قيمة أنكوت (R_S) الممتصة من قبل الغيوم في يوم غائم كلياً. وبالتالي فإن قيمته تتأثر بسماكة الغيوم التي تغطي السماء كلياً فكلما ازدادت كثافة الغلاف الجوي قلت درجة الإنارة والاشعاع الشمسي الواصل للسطح، وازدادت قيمة المعامل "b" تراوحت قيمة المعامل "b"في هذه الدراسة بين

٠,٤٨ (يومي) و (٠,٤٥) عشري و (٠,٤٢) شهري وهذا يتناسب مع متوسط سطوع الشمس النسبي ($\overline{n/N}$).

تختلف القيم المشتقة لـ Aو b من مكان لآخر نتيجة للتغير الكبير في الظروف الجوية DaMota et al 1984 داموتا وآخرون، Rietveld 1978 ريتفليد Hanna and Si am 1981 حنا وصيام، Martines et al 1984, مارتينز وآخرون، الشاعر ١٩٨٩، صيام ١٩٩٢).

عندما تكون السماء صافية تماماً أي n/N تساوي الواحد، فإن قيمة الاشعاع الشمسي الواصل للسطح تساوي Rs (a+b)، حيث تمثل قيمة "a+b" إلىحد ما معامل الشفافية الجوية (t_m) . تراوحت قيم t_m في هذه الدراسة من ٠,٨١ (شهرية) إلى ٠,٨٢ (يومية وعشرية) وهذه القيم تبدو متشابهة إلى حد ما مع القيم التي اشتقها لمدينة بغداد (عباس والنصر ١٩٧٩ (t_m=٠,٩٣)وستانهل ١٩٦٧ (t_m = ٠,٧٩).

تراوحت قيم معامل الارتباط الموجبة من ٠,٨٢ (شهرية) إلى ٠,٨٦ (عشرية ويومية) وهي قيم عالية ترافقت بانخفاض نسبة الخطأ المعياري للتقدير من ٠,٠٣٧ لانكلي/اليوم (شهري) إلى ٠,٠٦٢ لانكلي/يوم (يومي).

يلاحظ من النتائج السابقة أن قيم aو b المشتقة للمكان نفسه خلال فترة زمنية واحدة مختلفة باختلاف طبيعة البيانات المستخدمة في الإشتقاق (يومي، عشري، شهري)، وهذا يتفق مع النتائج التي توصل إليها عدد من الباحثين الذين اشتقوا قيماً مختلفة لـ a وb من مكان واحد، للمدة الزمنية نفسها، لكنهم استخدموا بيانات مختلفة، ومنهم مولي وآخرون (Mooley et al 1962) الذين اشتقوا قيماً للثابتين في منطقة مدارس في الهند، وكانت هذه القيم عند استخدام بيانات إسبوعية (a= ٠,٣١، b=٠,٤٥) وبيانات يومية (a=٠,٣١، b=٠,٤٤) وذلك مدة ثلاث سنوات، وكذلك كلوفر وماك كولوك (Glover and Mc Cullock 1958.a) حيث اشتقا قيماً متباينة لمنطقة كابيتي في كينيا من بيانات يومية (a=٠,٢٦، b=٠,٧٥) ومن بيانات عشرية (a=٠,٢٤، b=٠,٤٤) مدة خمس

سنوات. وهناك نتائج مشابهة حصـــل عليـها يـا داف (Yadeav.1965)، وسـتانهل (١٩٦٥).

. يمثل الجدول (٣) نتائج الموازنة بين قيم الاشعاع الشمسي المقيسة بجهاز البيرانومـتر (R) وتلك المقدرة بعلاقة أنغستروم-بريسكوت (العلاقة٢) باستخدام قيم الثـابتين a وb المشتقة من بيانات يومية (R_1) وعشرية (R_2)وشهرية(R_3)، ويلاحظ من هذه النتـائج مايلي:

- إن جميع هذه الطرق تقلل القيم المقدرة السنوية بالموازنة مع القياس.
- لا تبدي هذه الطرق تباينا ذا شأن في نسب التقدير السنوية.
- تبدي هذه الطرق اختلافات شهرية ضئيلة.
- تعد R_1 الأفضل خلال أشهر كانون الثاني، وأيـار، وحزيـران، وتمـوز، وآب، وأيلول.
- بينما تعد R_2 الأفضل خلال شهر تشرين الأول، و R_3 خلال كانون الأول وشـباط وآذار ونيسان.

بينما يلاحظ في الجدول (٤) أن نتائج الفحص الإحصائي باستخدام مفـهوم (R.M.S) يعطي(R_1) أفضلية واضحة علىR_2وR_3 ، وهذا بدوره يؤكد أن استخدام القيم المشـتقة على أساس يومي يعطي نتائج جيدة ومنطقية بالقياس مع الطرق الأخرى.

يتضح مما تقدم أن هذه الطرق الثلاث لا تبدي اختلافات ذات أهمية كبيرة، لذا يمكـن استخدام أي منها في التقدير، ومع ذلك، فإن استخدام (R_1) يعد الأفضـل والمناسـب عندما تستخدم لحساب قيم الإشعاع الشمسي الكلي بشكل يومي لفترة زمنيـة قصـيرة نسبيا (أقل من عشرة أيام)، ولاسيما عندما يكون خلال هذه الفترة قيم متطرفة للسطوع الشمسي النسبي. أشار أنغستروم في بحثه الأخير لعام ١٩٥٦، إلى أنه اشتق معادلتـه

من بيانات المتوسطات الشهرية، ولا يمكن استخدامها للحصول على قيم يومية للإشعاع.

كما استخدم فرايتز وماك دونالد Fritz and Mac Donald 1944 بيانات شهرية لإحدى عشرة محطة رصد مناخية في الولايات المتحدةَ الأمريكية، وأكد أن العلاقة المشتقة غير مناسبة لاستخدامها في الحصول على قيم يومية، كما أن استخدام قيم متطرفة

لـ n/N غير دقيق، والدقة تنحصر بين ٠,٣٥ – ٠,٩٧ . حديثاً أكد مارتينز وآخرون (١٩٨٤) من خلال مراجعة ١٢٠ بحثاً حول علاقة أنغستروم، أنه عندما يعطي قيمة الصفر أو الواحد لـ n/N فإن هذا لا يصح إلا عندما تكون قيم a وb مشتقة من بيانات يومية. أما إذا كانت هذه القيم مشتقة من بيانات المتوسطات الأسبوعية أو العشرية أو الشهرية، فمن المحتمل أن تكون مثل هذه القيم غير دقيقة في الحصول على تقديرات يومية للاشعاع الشمسي، وفي الحقيقة فإنه من غير الممكن أن يكون لدينا شهر كامل، على سبيل المثال، غائم تماماً، أو خالٍ تماماً من الغيوم.

إن طبيعة البيانات المتاحة، ودقتها، وطبيعة الدراسات التي سوف تستخدم هذه القيم، هي التي ترجح استخدام قيم لهذين الثابتين مشتقة من بيانات مختلفة. وقد أكد مارتينز وآخرون (١٩٨٤) أن الاستنتاج الذي يمكن التوصل إليه، هو أنه لا يوجد معيار مطلق لتقدير أي نوع من البينات يسهم في التوصل إلى أفضل النتائج وأدقها.

الاستنتاجات:

عند استخدام بيانات الاشعاع والسطوع الشمسي المقيس في محطة رصد المريعية (دير الزور) للفترة الممتدة بين ١٩٨٤/١٠/٢٣ و ١٩٨٧/١٢/٣١ لاشتقاق قيمة ثابتي الانحدار a وb في علاقة أنغستروم- بريسكوت الخطية، تبين أن طبيعة البيانات المناخية (يومية، عشرية، شهرية) المستخدمة تسهم بوجود اختلافات ضئيلة في قيمة هذين الثابتين.

لدى استخدام هذه القيم في حساب قيم الاشعاع الشمسي لعام آخر (١٩٨٨) وموازنتـها مع القياس، تبين أن هذه القيم جميعها تقلل القيم المقدرة عن المقيسة (٤,٥٢-٤,٥٨%) ومع ذلك تؤكد هذه الدراسة أنه عند استخدام هذه القيـم فـي الدراسـات المناخيـة التطبيقية، ولا سيما الدراسات المناخية الزراعية والمائية، فإنه يفضل استخدام القيـم المشتقة من بيانات يومية، ولا سيما عندما تكون قيم السطوع الشمسي النسبي متطرفـة أي(٠,٨٥ < n/N>٠,٢٧)

REFERENCES:

- Abbas, M.A. and Elnesr, M.K., 1977: Relation between sunshine duration and mean daily solar radiation on a horizontal surface in Iraq, Iraqi Jour,sci. 18: 142 149.
- Abdel, Salam, E.M., 1979: The relation between solar radiation and hours of bright sunshine for the Middle-East region. Rev. Int. 27 - 32
- Ahmad, I., AI - Hamadani. N. and Ibrahim, K. 1983: Solar radiation maps for Iraq. Sol. Energy, 31 :29 - 44
- Angstrom, A., 1924 Solar and terrestrial radiation. Q. J. R. meteo. soc., 50 : 121 125.
- Angstrom, A., 1956 : On the computation of global radiation from records of sunshine, Ark, Geofys., 2: 471 -479.
- Black, J.N., Bonython, c.w. and prescott, J.A., 1954 : Solar radiation and the duration of sunshine. Q. J. R. meteo. soc. 80: 231 - 235.
- Da Mota, F. S. Beirs dorf, M. I. C. and Acosta, M. J. C. 1977 : Estimates of solar radiation in Brazil, Agri, meteo. 18 : 241 -254
- Fritz, S. and Mac Donald, T.H., 1949: Average solar radiation in the U. S.A. Heat, Vent. 46 : 61 - 64-
- Giacobello, N., 1980 : On the relationship between solar radiation and cloud cover. R,iv. Meteo. Aeronaut.., 40 : 225 - 230.
- Glover, J. and Mc Culloch, J.S.G., 1958 : The empirical relation between solar radiation and hours of sunshine in high - altitude tropics, Q. JR. Meteo. soc., 84 : 56 - 60.
- Hanna, L. W., and Siam, N., 1981 : The empirical relation between sunshine and radiation and its use in estimating evaporation in Northeast England. Jour. clim., 1 : 1 1 - 19.
- Martinez - Lozano, J. A. Tena, F., Onrubia, J.E. and Dela Rubia, J., 1984: The historical evolution of the Angstrom Formula and its modification: Review and bibliography,Agric. for Meteo., 33 : 109 - 128.
- Mooley, D. A.,Bedekar, V.C. and Raghavan, S., 1962 : Relation between solar radiation and the duration of bright sunshine at Madras, Indian J. Mateo. Geophys., 13: 510 - 515.
- Penman, H.L., 1948 Natural evaporation from open water, bare soil and grass, Proc. Roy. soc. Agri., 193 : 120 - 145.
- Prescott, J.A., 1940: Evaporation from water surface in relation to solar radiation. Trance. R. Soc. Sci. Aust., 64:114-125.
- Rietveld, M. R. 1978: Anew method for estimating the regression coeffici Tents in the formula relating solar radiation to sunshine. Ageric. Meteo., 19:243-252.

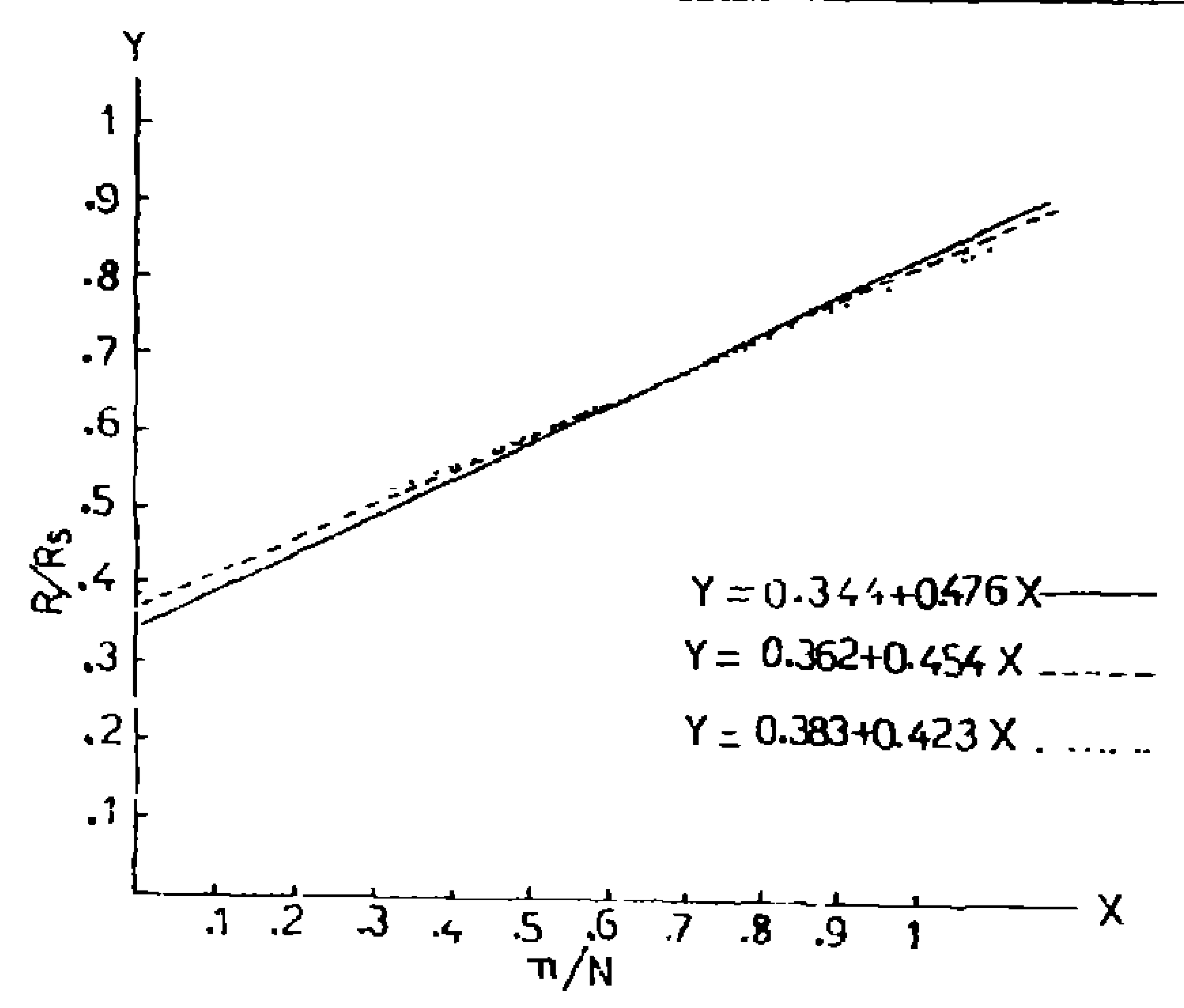
- Soulyman, S SH., 1987 : The calculation of the total solar radiation from meteorlogical data – I Ageneral formula for estimating total solar radiation. Damascus Uni. Jour. Vol. 3,No. 12: 11-31.
- Soulyman, S. SH., 1988 : The calculation of the total solar radiation from meteological data –II The university of the proposed formula. Damascus Uni. Jour. Vol. 4, No. 14: 13-37.
- Stanhill, G., 1965 : A comparison of four methods of estimating solar radiation, UNESCO. Arid Zone Res., 25: 55-61.
- Yadv, B.R., 1965 : Total solar radiation in relation to duration of sunshine, Indian Jour. Meteo. Geophys., 16: 261-266.

المراجع العربية:

- سليمان، سليمان وحمصي، موفق والبني، محمد وعيد، ابراهيم ودرويش، مجد ١٩٩٣: منهجية حساب الاشعاع الشمسي في سورية والبلدان المجاورة.
- سليمان، سليمان وحمصي، موفق والبني، محمد، وعيد، ابراهيم ودرويش، مجد ١٩٩٤: أطلس الاشعاع الشمسي في الجمهورية العربية السورية، المديرية العامة للأرصاد الجوية، مكتب الطاقات المتجددة، المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجية.
- الشاعر، جهاد، ١٩٨٩: الظروف المناخية وعلاقتها بتقدير الحاجة المائية للزراعة في الجزيرة ووادي الفرات. أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق.
- صيام، نادر، ١٩٩٢: العلاقة بين الإشعاعات الشمسية وساعات السطوع الشمسي الفعلية في مواقع مختارة في اليمن. جامعة صنعاء، مجلة كلية الآداب العدد١٣، ص: ٣٣٥ – ٣٥٤.
- طعمة، مأمون، ١٩٧٤: علاقة تجريبية بين الإشعاع الشمسي ومدة سطوع الشمس. المديرية العامة للأرصاد الجوية / نشرة رقم١ ، تشرين الثاني

جدول(١): المعدلات الشهرية اليومية للإشعاع الشمسي الكلي (لانكلي/يوم) الوارد على سطح أفقي ® والمعدلات الشهرية اليومية لسطوع الشمس الفعلي"n" (ساعة) المقيسة في محطة رصد المريعية.

السنة	1984		1985		1986		1987		1988	
العنصر / الشهر	R	n	R	N	R	n	R	n	R	n
كانون الثاني	–	–	284	5 3	269 5	5.8	308	6 6	211	3.1
شباط	–	–	344	5.9	310 4	5.8	372	6 9	338	5.7
آذار	–	–	436	7 4	443	7.8	453	6.3	475	7.2
نيسان	–	–	526	8 2	530	8.4	573	7.8	487	5.3
أيار	–	–	611	8.8	629	10.1	671	8.7	719	10.9
حزيران	–	–	725	12.2	678	11.7	694	9.0	739	11.2
تموز	–	–	700	11.7	709	12.0	702	10.7	755	12.0
آب	–	–	603	11.1	642	11.4	641	9.8	673	10 8
أيلول	–	–	527	10.8	534	10.0	554	10.0	581	10 9
تشرين أول	353	7.6	415	9.3	396	7.8	413	7.4	429	8 7
تشرين ثاني	241	4.5	278	6.7	328	6 6	358	7.6	332	7.1
كانون أول	255	6.1	242	5.9	271	5 9	206	3.2	271	5 8



شكل (١): منحنيات وعلاقات الإنحدار الخطية بين الإشعاع والسطوع الشمسي النسبي المحسوبة من بيانات يومية (ـــــــ) وعشرية (ـ ـ ـ) وشهرية (.........) لمحطة رصد المريعية (دير الزور)

جدول (٢): نتائج اشتقاق قيم ثابتي علاقة الإنحدار الخطية من بيانات يومية وعشرية وشهرية.

حيث n': عدد المفردات الداخلة في اشتقاق ثابتي علاقتي الانحدار a و b

$\overline{n/N}$: متوسط سطوع الشمس النسبي $\overline{R/R_s}$ متوسط الاشعاع الشمسي النسبي، t_m معامل الشفافية الجوية، r: معامل الارتباط، S.E: الخطأ المعياري للتقدير.

± S.E	r	t_m=a+b	b	a	$\overline{R/R_s}$	$\overline{n/N}$	n'	صيغة البيانات/المتغيرات
0.062	0.858	0.820	0.476	0.344	0.669	0.697	1163	يومية
0.040	0.862	0.816	0.454	0.362	0.667	0.672	115	عشرية
0.037	0.819	0.806	0.423	0.383	0.668	0.672	38	شهرية

جدول (٣): قيم الإشعاع الشمسي المقيـــس R والمحســوب بعلاقـــة أنغســـتروم ــ بريسكوت باستخدام قيم الثوابت المشتقة من بيانات يومية (R_1) وعشرية (R_2) وشهرية (R_3) مقدرة باللانكلي / الشهر لعام ١٩٨٨.

	1	2		3		4	
	R	R_1	$\frac{2-1}{1}\times 100$	R_2	$\frac{3-1}{1}\times 100$	R_3	$\frac{4-1}{1}\times 100$
كانون الثاني	6532	6622	1.38+	6772	3.67+	6923	5 99+
شباط	9793	9417	3.84-	9524	2.75-	9610	1.87-
آذار	14713	13770	6.41-	13797	6.23-	13917	5 41-
نيسان	14606	13578	7.04-	13785	5.62-	14005	4 11-
أيار	22284	20815	6.59-	20792	6.70-	20714	7.05-
حزيران	22171	20991	5.32-	20932	5.59-	20844	5.99-
تموز	23404	22136	5.42-	22025	5.89-	21875	6 53-
آب	20863	19886	4.68-	19807	5.06-	19701	5.57-
أيلول	17422	17321	0.58-	17210	1.22-	17067	2.04-
تشرين الأول	13293	13338	0.34+	13300	0 05+	13245	0.36-
تشرين الثاني	9952	9415	5.4-	9419	5.4-	9416	5.39-
كانون الأول	8399	7738	7.87-	7770	7.49-	7803	7.10-
المجموع السنوي	183432	175027	4.58-	175133	4 52-	175120	4.53-

جدول (٤) قيم R.M.S باللانكلي المحسوبة بين قيم الإشعاع الشمسي الشهري المقيس والقيم المقدرة (R_1، R_2، R_3).

الطريقة	R.M.S
R1	901.8
R2	911.82
R3	947.05

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٣/٨/١٩٩٤.

أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي

الدكتورة شادية أحمد التل
الدكتور يوسف عبيدات
قسم التربية ــ جامعة اليرموك

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر كل من القراءة الصامتة، والجهرية، والاستماع في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي، لنصوص مختارة، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وذلك للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ــ هل هناك فروق في الاستيعاب العام للنصوص المعروضة لدى طلبة الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٢ ــ هل هناك فروق في الاستيعاب الحرفي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٣ ــ هل هناك فروق في الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٤ ــ هل هناك فروق في الاستيعاب التقويمي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي الذكور، الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في الأردن، للعام الدراسي ١٩٩٠ ــ ١٩٩١. والبالغ عددهم (٧١٤) طالباً، موزعين على (٣٠) شعبة في (٢١) مدرسة. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٣) شعب، بلغ عدد طلابها (٦٦)، قسمت بطريقة عنقودية إلى (٣) مجموعات. قرأت المجموعة الأولى النصوص قراءة صامتة، وقرأت المجموعة الثانية تلك النصوص قراءة جهرية أما المجموعة و الثالثة فقد تلقت النصوص نفسها عن طريق الاستماع.قبل الشروع بتطبيق معالجات الدراسة الثلاث، أجري اختبار قبلي على مجموعات الدراسة الثلاث، لم

تشر نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائياً (α =٠,٠٥) بين متوسط درجاتها من حيث التعلم السابق.

اختيرت بعد ذلك خمسة نصوص نثرية من مجلات ثقافية عامة، في مستوى الصف التاسع، وضع عليها (٤٥) سؤالاً، تغطي مستويات الاستيعاب الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي. وقد طلب إلى أفراد المجموعة الأولى قراءة النصوص قراءة صامتة وطلب إلى أفراد المجموعة الثانية قراءة النصوص قراءة جهرية. أما المجموعة الثالثة فقد استمعت إلى تلك النصوص من خلال أشرطة سجلت بصوت الباحث. وطلب إلى الجميع الإجابة عن الأسئلة المعدة على تلك النصوص.وقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المتغيرات لتحليل نتائج الطلاب في المجموعات الثلاث على اختبار الاستيعاب العام، والاختبارات الفرعية التي تندرج تحته. كما أتبع هذا التحليل بتحليلات تباين أحادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

١ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في الاستيعاب العام، تعزى إلى طريقة عرض النصوص. وكانت هذه الفروق لصالح مجموعتي الاستماع فالقراءة الصامتة.

٢ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب الحرفي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة.

٣ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب الاستنتاجي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص حيث تبين تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية.

٤ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب التقويمي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص حيث تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية.

وأخيراً أوصى الباحثان بتدريب الطلبة على تعلم الاستيعاب السماعي وتخصيص حصص دراسية خاصة لهذا الغرض. كما أوصيا بإجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى تأخذ بعين الاعتبار الاستيعاب القرائي، سرعة القراءة ، متعة القراءة.

خلفية الدراسة

تعد القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة. فهي وسيلة الاتصال بين الأفراد والمجتمعات، وهي وسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان في المجتمع. وهي أداته ووسيلته في التعلم والثقافة. وهي الأداة التي يتعرف بواسطتها إلى حضارات الأمم وثقافاتها ومعارفها. وهي وسيلة الفرد في نموه اللغوي والثقافي. وهي عملية دائمة نزاولها داخل المدرسة وخارجها، بل هي عملية العمر. ويمكن القول بعبارة مختصرة، بأنه لاوجود في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف القراءة.

والقراءة نشاط عقلي هدفه العام إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، في حين كان هدفه سابقاً يتمثل في سلامة التلفظ وحسن الإلقاء. ومع تطور البحوث والدراسات التربوية ازدادت أهداف القراءة ووظائفها، حيث أصبح الاستيعاب بمختلف مستوياته هدفاً رئيسياً خاصاً من أهداف القراءة، ذلك لأن استيعاب المقروء يجعل الفرد مندمجاً بالنص، متفاعلاً معه، يتأثر وتتغير حاله بين حزن وفرح، ورضى وغضب (سمك، ١٩٧٩)؛ ولهذا فإن درجة تفاعل الأفراد مع المقروء تكون متباينة مختلفة من شخص إلى آخر، كلٌ حسب اندماجه بالنص وتفاعله معه، وحسب درجة استيعابه وتمثله للنص المقروء (Harste, 1985). كذلك فإن القراءة تساعد الأفراد على إدارة شؤون حياتهم، والاستفادة من مجريات الأمور.وبذا يمكن القول إن القراءة عملية لازمة وضرورية على المستويين الفردي والجماعي (ابراهيم ١٩٨٣).

وهناك صفات متعددة تعد من مستلزمات القارئ الجيد، أهمها رغبته الصادقة في القراءة وحبه القوي لها، وكذلك اهتمامه بقراءة الموضوعات ذات القيمة والجدوى على مختلف مستويات الحياة الاجتماعية والثقافية والإنسانية. ومن صفاته أيضاً القدرة على ترجمة الألفاظ إلى معان، وذلك ليتمكن من فهم الأفكار المعروضة فهماً واضحاً. ومن صفاته أيضاً القدرة على دمج الأفكار الجديدة التي اكتسبها مع تجاربه السابقة

(Gray, 1956). أما عبده (١٩٧٩) فيرى أن القارئ الجيد يكون قادراً على فهم المعنى الظاهري والمعنى الضمني للنص، كما يكون قادراً على فهم المعنى القريب والمعنى البعيد للنص، وكذلك يكون قادراً على تمييز الأمور، وكشف مقدار الصحة والخطأ في استنتاجات الكاتب. كما أنه يكون قادراً على التمييز بين الكتابة الموضوعية والمتحيزة، وبين المعقول واللامعقول من الكلام. أما كارول (Caroll, 1970) فيرى أن الانصراف إلى معنى المقروء، والقدرة على نقده وتحليله، والقدرة على كشف دوافع الكاتب وميوله، ومقاصده ومراميه، كل هذه الصفات ينبغي أن يتصف بها القارئ الجيد.

أما السيد (١٩٨٦) فيرى أن القارئ الجيد يكون قادراً على امتلاك مهارات القراءة، من حيث إدراك الحروف والكلمات والتلفظ الصحيح بها، ويكون قادراً على إدراك المعنى القريب والبعيد، والهدف الذي يقصده الكاتب، كما يكون قادراً على نقد المادة المقروءة، والتحقق من صحة ما ورد فيها، كما يكون قادراً على الذهاب إلى ما وراء السطور، ليميز بين ما هو واقعي وغير واقعي.

أنواع القراءة

يمكن تقسيم القراءة من حيث طريقة عرض المادة التعليمية، أو تلقيها إلى ثلاثة أنواع (سمك، ١٩٧٩) هي:

١. القراءة الصامتة.

٢. القراءة الجهرية.

٣. الاستماع

١ــ القراءة الصامتة:

هي النوع الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق النظر فقط، من غير تلفظ بالمادة المقروءة، ولا جهر، ولا تحريك لسان أو شفتين. فينظر القارئ إلى الموضوع الذي يقرؤه في صمت، ثم يمتحن فيه ليتبين مدى استيعابه وفهمه هذا الموضوع، ومدى استفادته منه (التوانسي والجمبلاطي، ١٩٨١).

أما أهمية القراءة الصامتة فتعود إلى أنها الوسيلة الطبيعية التي يجدها المرء سهلة أمام الاستخدام، وبسيطة في كسب العلوم والمعرفة كما أنها لازمة ومهمة لإتقان القراءة الجهرية. لذلك ينبغي أن تسبق القراءة الصامتة القراءة الجهرية، وذلك حتى يثبت المعنى في ذهن القارئ، ولكي يسلم النطق بالألفاظ والجمل. كما يزيد من أهمية القراءة الصامتة، أنها تتميز بالسرعة والشمول في فهم المعنى، والقدرة على نقد المقروء وتحليله، والاستفادة مما يحتويه من أفكار. وقد أثبتت التجارب أن القراءة الصامتة تحقق أغراضاً كثيرة (سمك، ١٩٧٩)، ومن هذه الأغراض:

١. زيادة الرغبة والميل إلى القراءة الجيدة، وتذوق هذه القراءة.

٢. إيجاد عادة القراءة وتعزيزها عند الأفراد، وذلك عن طريق تقديم المادة الصالحة التي تهم الأفراد والمجتمعات.

٣. تقوية مقدرة التلاميذ على الاستيعاب.

٤. تعويد الطلاب على المطالعة الخاطفة السريعة، مع زيادة قدرتهم على استيعاب المقروء وفهمه.

٥. تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب، وتنمية قدراتهم الفكرية.

٢. القراءة الجهرية:

هي نوع من القراءة، يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين، وتحريك اللسان، واستغلال الأذن. وهذا يعني التلفظ بالمادة المقروءة بصوت مرتفع، يكون مسموعاً للقارئ وغيره من الحضور. ويشترط أن تكون هذه القراءة طبيعية، ممثلة للمعنى، خالية من التكلف والتصنع، وإجهاد الصوت (التوانسي والجمبلاطي، ١٩٨١). ويمكن اعتبار القراءة الجهرية أصعب أداء من القراءة الصامتة ذلك أن القارئ يصرف فيها جهداً مزدوجاً، حيث يأخذ باعتباره أمرين عند قراءته للنص قراءة جهرية، وهذان الأمران هما: قواعد النطق الصحيح، وفهم المعنى والمحتوى. لذلك فإن القراءة الجهرية تستغرق زمناً أطول من الزمن الذي تستغرقه القراءة لصامتة (إبراهيم، ١٩٨٣).

ويرى سمك (١٩٧٩) أن أغراض القراءة الجهرية، ومزاياها تتمثل بالأمور التالية:

١. تعتبر القراءة الجهرية من أفضل الوسائل لإتقان النطق والإلقاء والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة. ولهذا، فإن القراءة الجهرية تعتبر ضرورية في الحياة الاجتماعية.

٢. تمكن القراءة الجهرية المعلم من الوقوف على مواطن ضعف الطلاب، وعيوبهم اللفظية الفردية، فيلجأ إلى معالجتهم حسب ما يراه مناسباً.

٣. تساعد القراءة الجهرية الطلاب على إدراك مواطن الجمال، والتذوق الفني لما يقرؤون.

٤. تعود القراءة الجهرية الطلاب على الشجاعة والوقوف أمام الجماهير، وتساعد على إزالة صفة الارتباك والخجل منهم، كما أنها تبعث الثقة وتعززها في نفوسهم.

٥. تبث القراءة الجهرية في نفوس الطلاب حب القراءة والتعلق بها، لأنها تمتع القارئ والسامع معاً، فيشعر الاثنان بالمتعة واللذة، خاصة إذا كان المقروء أدباً جميلاً رائعاً.

الاستماع:

يرى خاطر وزملائه (١٩٨٣) أن الاستماع نوع من القراءة، ذلك بسبب كونه وسيلة رئيسة من وسائل الاتصال بين المتكلم والسامع. كما أنه وسيلة تؤدي إلى فهم المسموع. وهو يؤدي الدور الذي تقوم به كل من القراءة الصامتة والجهرية في استيعاب المقروء. ويعتبر الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية قي كلتا القراءتين الصامتة والجهرية . وحتى تحقق القراءة السمعية أهدافها، فإنها تحتاج إلى حسن الإصغاء، والاهتمام بإدراك مضمون المسموع، ومراعاة آداب الاستماع (سمك،١٩٧٩) . وكما أن للقراءتين الصامتة والجهرية أغراضا"ومزايا، فإن للقراءة السمعية كذلك مثلها(سمك،١٩٧٩) . ومن هذه المزايا والأغراض :

١. إن الاستماع يساعد قي تدريب الطلاب على الانتباه ،والتركيز ن وحسن الإنصات، وسرعة الاستيعاب.

٢. يساعد الاستماع في كشف الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعد قي الكشف عن مواهبهم المختلفة .

٣. يمكن الاستماع المعلم من الوقوف على مواطن الضعف عند التلاميذ، والعمل على معالجة نقاط الضعف.

٤. تعد القراءة السمعية وسيلة مهمة في تعليم المكفوفين، كما تعد أداة فعالة في الدراسات الجامعية والعليا، وتعد وسيلة التلقي المهمة في المحاضرات والندوات وغيرها.

كانت تلك طرق عرض المادة التعليمية وتلقيها. وكلها يهدف إلى استيعاب تلك المادة. ذلك الاستيعاب الذي يعده كليلاند (Cleland, 1965) ثمرة القراءة، ودليلاً على جدواها ومنفعتها. في حين يبين جري (Gray,1956) أن الاستيعاب هو فهم المضمون، وإدراك معنى المادة المقروءة أو المسموعة. أما سترين (Strain, 1976) فيرى أن مهارات الاستيعاب المتنوعة متداخلة بعضها ببعض في عملية القراءة، ويرى أن القراءة تترادف مع المعنى المكتسب. ويرى جودمان وبيرك (Goodman and Burke, 1983) أن أهم أهداف القراءة وأغراضها هو استيعاب المادة المقروءة. وتجدر الإشارة إلى أن عملية القراءة تحتوي على جانبين هما: الجانب المادي، أي المادة المقروءة، والجانب العقلي، وهو استيعاب المقروء، وأنه تتم عملية تداخل بين القارئ والمقروء، ويحدث ما يسمى بالتفاعل مع النص (Harste and Cary, 1979)، وعلى هذا فإن الاستيعاب عملية معقدة تتطلب تقدماً ذهنياً، وتقييماً للمعاني،واختباراً للأفكار والمعلومات، وقدرة على الاستنتاج والتعميم (Robinson, 1968). ويرى جري (Gray 1956,) أن الاستيعاب يتمثل في مقدار ما يحرزه القارئ من فهم لما يقرأ، ومقدرته على قراءة السطور، وقراءة ما وراء السطور. وأما ديركن (Durkin, 1974) فترى أن الهدف من الاستيعاب هو إشباع غرض خاص لدى القارئ، يتمثل في مقدرته على معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء وفهمها. ولكن سنجر (Singer, 1973) أوضح أن الهدف من تعليم الاستيعاب يتمثل في تعليم الطلاب كيف يطرحون أسئلتهم، ويوجهون تفكيرهم، كي يصبحوا مستقلين في عملية القراءة والتعلم من النص، وكي يصبحوا قادرين على التفاعل مع الصفحة المطبوعة. وهو يرى أيضاً أن الاستيعاب الفعال يساعد المتعلم في القدرة على صياغة الأسئلة، والبحث عن إجابات لها قبلها وبعدها وخلالها.

ويجب أن لا تعتمد عملية القراءة على نطق الكلمات والجمل فقط، وإنما تتعداه إلى فهم المضمون وإدراك معناه، والقدرة على تحليله ونقده، وفهم غرض الكاتب الظاهري

والخفي (Goodman and Burke, 1983). ويبين هارست(Harset, 1985) أن الاستيعاب يعني القدرة على الاستنتاج والنقد والتقويم، حيث المعنى مستمد من النص، ومن التفاعل بين النص ومعرفة القارئ السابقة. كما يبين سميث (Smith, 1978) أن الاستيعاب عملية فكرية تمتاز بالنشاط، والقدرة على تفسير ما يقرؤه الشخص وتطويره ليجعله متناسباً مع خبرته السابقة، ومعرفته. أما التل ومقدادي (١٩٨٨) فيوضحان عملية الاستيعاب، بأنها مقدرة القارئ على إدراك النتائج واستخلاصها من خلال الحقائق والمعلومات والأفكار المعروضة، ومن خلال معرفته وخلفيته الثقافية. ويريان أن عملية الاستيعاب تعتمد على معرفة الكلمات، وإدراك العلاقات بينها. ويتضمن الاستيعاب في رأيهما فهم المعاني، والمهارة في ربط الجمل، وإدراك الأغراض التي يهدف إليها الكاتب، حيث أن الاستيعاب عملية عقلية فعالة ومركبة، تعتمد على فهم المعنى السطحي والاستنتاجي للنص.

تصنيف مستويات الاستيعاب

لقد ظهرت تصنيفات متعددة لمستويات الاستيعاب، من قبل الباحثين والمتخصصين. وفي هذه الدراسة التي يدور موضوعها حول أثر القراءة في الاستيعاب، يقوم الباحثان بعرض أكثر التصنيفات شيوعاً، والمتمثلة في النماذج التالية:

صنف ديبور ودلمن (Deboer and Dallman, 1970) الاستيعاب في المستويات التالية:

١. قراءة السطور: وتعني قدرة القارئ على إدراك المعلومات والأفكار وملاحظة تفصيلات المادة المقروءة، وفهم المعنى الظاهر للنص.

٢. قراءة ما بين السطور: وتعني القدرة على اشتقاق المعاني الضمنية والتفسيرية ذات العلاقة بالنص.

٣. قراءة ما وراء السطور: وتعني القدرة على استنتاج المقروء ونقده وتقويمه، أما بلوم (Bloom, 1971) فقد صنف مستويات الاستيعاب في ثلاثة هي:

١ ـ الشرح: ويقصد به نقل المحتوى وتحويله إلى كلمات أخرى أو شكل آخر من أشكال الاتصال والتفاهم.

٢ ـ التفسير: ويتضمن إعادة ترتيب الأفكار إلى شكل آخر في الذهن والتعرف إلى الأفكار الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

٣ ـ التنبؤ: ويقصد به وضع تنبوءات وتصورات ترتكز على روافد التفكير وتعددها. كما يتضمن الوصول إلى استنتاجات في ضوء المحتوى.

وقد صنف باريت (Barret, 1972) مستويات الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات. ويعتبر تصنيفه من أكثر التصنيفات شيوعاً، وأما هذه المستويات فهي:

١ ـ المستوى الحرفي: ويقصد به التعرف أو استذكار المعلومات والحقائق والأفكار التي في النص بشكل واضح وصريح

٢ ـ المستوى الاستنتاجي: ويعني قدرة القارئ على استنتاج الغرض الذي يرمي إليه الكاتب والذي لم يظهر صراحة في النص المقروء.

٣ ـ المستوى التقويمي: ويعني القدرةعلى إصدار الأحكام على شخصيات النص ووقائعه، معتمداً في ذلك على معايير يستنبطها من النص ومن خلفيته المعرفية.

٤ ـ المستوى التقديري: ويعني إدراك النواحي البلاغية والخصائص الفنية للنص، بالإضافة إلى إدراك الخصائص الأسلوبية للكاتب.

هذا وقد صنف سترين (Strain, 1976) الاستيعاب في مستويات ثلاثة هي:

١ ــ المستوى الحرفي: ويتضمن القدرة على تحديد الكلمات والجمل وتوضيح الأفكار الرئيسة في النص.

٢ ــ المستوى التفسيري: ويتضمن مهارات تفسير المعنى بلغة حرفية ووصف العلاقات ورسم استنتاجات منطقية.

٣ ــ المستوى التطبيقي: ويشتمل على مهارات حل المشكلات ومقارنة الأفكار بعضها ببعض داخل النص الواحد ومقارنتها بأفكار أخرى في نصوص مختلفة.

وأما جودمان وبيرك (G oodman and Burke, 1983) فقد صنفا مستويات الاستيعاب على النحو التالي:

١ ــ المستوى الحرفي: ويتضمن تذكر أحداث النص وشخصياته واسترجاعها والأفكار الرئيسة فيه.

٢ ــ المستوى التفسيري: ويقتضي شرح النص وتفسيره ومعرفة معاني مفرداته وتراكيبه.

٣ ــ المستوى الرمزي: ويتضمن القدرة على الذهاب إلى ما وراء السطور لمعرفة المعنى الخلفي للنص.

٤ ــ المستوى التكاملي: ويتضمن معرفة المعنى الكامل الذي يقصده الكاتب من وراء عرضه للنص.

مشكلة الدراسة وأهميتها

لعل من أبرز المشكلات التربوية التي يواجهها القائمون على العملية التعليمية ــ التعلمية بعامة، والمعلمون بخاصة، في المدارس الأردنية تدني مستوى الاستيعاب

القرائي لدى الطلبة، الأمر الذي يعرقل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة المتمثلة في مساعدة لمتعلم على التحصيل الدراسي الجيد.

ولما كان الباحث الثاني في الدراسة الحالية معلماً للغة العربية في المرحلة الإلزامية يعاني من هذه المشكلة، شأنه في ذلك شأن زملائه المعلمين، رأى ضرورة البحث في الاستراتيجيات التي من شأنها أن تحسن من استيعاب الطلبة وفهمهم للمقروء. ولعل من أبرز هذه الاستراتيجيات طريقة عرض المادة التعليمية أو نوع القراءة. وعليه، فقد تناولت هذه الدراسة بحث أثر كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في استيعاب طلاب الصف التاسع الأساسي.

ومن الجدير بالذكر أن عملية الاستيعاب تلقى هذه الأيام عناية مركزة واهتماماً خاصاً من قبل الباحثين النفسيين والتربويين في جميع أنحاء العالم وذلك لما للاستيعاب من أهمية خاصة في فهم ما يقرأ أو يحكى في تحقيق حاجات الأفراد والمجتمعات، وتلبية مطالبهم الاجتماعية والثقافية والإنسانية. ولهذا فإن هؤلاء الباحثين ما زالوا يبحثون في الاستراتيجيات والطرق التي تساعد في تحسين الاستيعاب، وما زالوا أيضاً يبحثون في الصور المختلفة للقراءة الفعالة التي تؤدي إلى تحسين الاستيعاب. ومع كل دلك، فإن البحث التربوي لم يزل غير قادر على الوصول إلى قرار نهائي بشأن أفضلية طرائق عرض النصوص، من حيث أثرها في الاستيعاب (التل ومقدادي، ١٩٨٨).

وتبرز أهمية هذه الدراسة، من محاولتها تأييد هذه الطريقة أو تلك من الطرق الثلاث موضوع الدراسة، ذلك لأن نتائج الدراسات السابقة لم تتفق حول تقرير أي هذه الطرق الثلاث أكثر فاعلية في الاستيعاب. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضاً، لكونها من الدراسات القليلة التي حاولت اختبار فاعلية طرائق عرض النصوص في الاستيعاب، وخاصة باللغة العربية.

ولما كانت معرفتنا بفاعلية كل من القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع في الاستيعاب محدودة، فإن هذه الدراسة تنطوي على فائدة علمية، إذ أنها حاولت سد ثغرة في هذا المجال، وفتح الطريق أمام الباحثين لاختبار فاعلية طرائق عرض المادة في الاستيعاب ٠في اللغة وغيرها من المواد الأخرى.

ونظرا لاختلاف نتائج الدراسات السابقة حول أثر طريقة عرض المادة في الاستيعاب، ونظرا لغياب هذه القضية عن مجال البحث النفسي والتربوي في البلاد العربية، رأى الباحثان أهمية القيام بدراسة تستقصي هذه المسألة بالدراسة وتفحصها بالتجريب والبحث لما لها من أهمية بالغة في التحصيل الدراسي من جهة، ولكونها تعد مؤشرا لإنجاز الطلبة من جهة أخرى. وعليه فإن هذه الدراسة تستقصي أثر كل من القراءة الجهرية، والصامتة، والاستماع في استيعاب طلبة الصف التاسع الأساسي لنصوص مختارة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة بحثت الاستيعاب العام، والاستيعاب بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر كل من القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع في الاستيعاب العام، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لخمسة نصوص نثرية تتلائم موضوعاتها مع اهتمامات الطلبة وقدراتهم اللغوية. كما هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر طريقة عرض النصوص (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، والاستماع) في كل من الاستيعاب الحرفي، الاستنتاجي، والتقويمي، وذلك في ضوء تصنيف (Barrret, 1972) مسقطا منه المستوى الرابع للاستيعاب، وهو المستوى التقديري، الذي يكشف عن إدراك التقنيات اللفظية، والأشكال والأساليب والأبنية، والصور البلاغية، وهذا ليس في مستوى طلاب الصف التاسع، حيث يتعرف الطلاب هذه القضايا في المرحلة الثانوية من المدرسة، الأمر الذي دعا الباحثين إلى اقتصار

دراستهما على المستويات الثلاثة الأولى وهي: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل هناك فروق في الاستيعاب العام للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٢. هل هناك فروق في الاستيعاب الحرفي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٣. هل هناك فروق في الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٤. هل هناك فروق في الاستيعاب التقويمي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

فرضيات الدراسة

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية التالية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً (على مستوى ٠,٠٥) في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص (جهرية، صامتة، استماع).

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً (على مستوى ٠,٠٥) في الاستيعاب الحرفي لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص (جهرية، صامتة، استماع).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا (على مستوى ٠,٠٥) في الاستيعاب الاستنتاجي لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص (جهرية، صامتة، استماع).

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيا (على مستوى ٠,٠٥) في الاستيعاب التقويمي لدى طلاب الصف التاسع تعزى إلى طريقة عرض النصوص (جهرية، صامتة، استماع).

محددات الدراسة

اقتصرت عينة هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي، في إحدى المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. وبهذا تحددت نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم اختيارها، وتكون النتائج قابلة للتعميم على المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة (مجتمع الدراسة)، ثم على المجتمعات المماثلة له.

التعريفات الإجرائية

أمكن تعريف المصطلحات التالية بشكل إجرائي على النحو التالي:

١ـ القراءة الجهرية:

هي النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين، وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، بعد ذلك يختبر الطالب ليقاس مدى فهمه للمادة المقروءة.

٢ـ القراءة الصامتة:

إنها النوع الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق النظر فقط من غير تلفظ بالمقروء، ولا جهر ولا تحريك لسان أو شفتين. فيطالع الطلاب الموضوع الذي يقرؤونه في صمت، ثم يختبرون فيه، ليتبين مدى فهمهم إياه، واستفادتهم منه.

٣ــ الاستماع:

هو نوع من القراءة يشكل وسيلة للاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع. والاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في تلك القراءتين: الجهرية والصامتة؛ فيستمع الطالب للقارئ، ثم يختبر ليقاس مدى فهمه لما سمع.

٤ــ الاستيعاب:

هو استنتاج المعنى من النص المقروء أو المسموع، ومن التفاعل بين النص وخلفية القارئ، ويقاس بعلامة الطالب على المقياس العام للاستيعاب.

٥ــ الاستيعاب الحرفي:

ويشير إلى معرفة الأفكار والمعلومات والأحداث التي تعرض في المادة المقروءة أو المسموعة واستذكارها، ويقاس بعلامة الطالب على المقياس الفرعي للاستيعاب الحرفي.

٦ــ الاستيعاب الاستنتاجي:

ويعني فهم غرض الكاتب عن طريق طرح الأسئلة التي تتطلب التفكير والخيال، والتي ذهب وراء الصفحة المطبوعة، أو النص المسموع. ويقاس بعلامة الطالب على المقياس الفرعي للاستيعاب الاستنتاجي.

٧ــ الاستيعاب التقويمي:

ويعني إصدار أحكام تتعلق بالمحتوى، بناءً على معايير خارجية أو داخلية، ويقاس بعلامة الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالاستيعاب التقويمي.

الدراسات السابقة

يعد الاستيعاب واحداً من العوامل الرئيسة التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لأنه يساعد المتعلم على التحصيل الدراسي بصورة جيدة. وقد حاول الباحثان تقصي الدراسات التي تناولت موضوع الاستيعاب من حيث علاقته بطريقة عرض المادة، سواء أكانت عن طريق الاستماع، أم عن طريق القراءة بنوعيها: الصامتة والجهرية. ولم يجدا سوى دراسة واحدة باللغة العربية، وعدداً آخر من الدراسات باللغة الإنجليزية.

تناولت هذه المجموعة من الدراسات أثر طريقة عرض المادة في الاستيعاب، سواء عن طريق القراءة الصامتة، أو الجهرية، أو الاستماع. ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها إلغارت(Elgart, 1978)، والتي هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في الاستيعاب الناتج عن طريقة تلقي المادة التعليمية (قراءة صامتة، جهرية، واستماع)، لدى تلاميذ الصف الثالث. وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن الاستيعاب يكون أحسن في حالة القراءة الجهرية منه في حالتي القراءة الصامتة والاستماع.

ومن هذه الدراسات أيضاً الدراسة التي قام بها الظاهري وهيرمان (Al-Dahiry and Heerman, 1981)، والتي هدفت إلى فحص أثر كل من القراءة الصامتة، والجهرية، والاستماع في الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثالث. وبعد ضبط كل من الكفاءة القرائية للتلاميذ، وصعوبة المادة التي فحصوا فيها، تبين أن استيعاب التلاميذ بمستوييه الحرفي والاستنتاجي، لم يتأثر بطريقة عرض المادة (قراءة واستماعا).

كما قام وود (Wood, 1987) بدراسة كان غرضها المقارنة بين معدل سرعة القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، والاستيعاب بينهما، وكذلك الاستيعاب السماعي في اللغتين

الإنجليزية والاسبانية، للمتحدثين بهما من الصفوف: الثاني والرابع والسادس. وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً، يتحدثون اللغتين الانجليزية والأسبانية في مدرسة لافاريا الأمريكية. إن التلاميذ الذين اختيروا للدراسة كانوا يمثلون قدرات قرائية مختلفة. وقد تعاقب هؤلاء التلاميذ على قراءة فقرات متدرجة في صعوبتها، والاستماع إليها. حيث أخذ هؤلاء بعضهم نصف الاختبار بالانجليزية أولاً، في حين أخذ بعضهم الآخر النصف الآخر من الاختبار بالأسبانية. وقد تم تسجيل الوقت الذي استغرقه التلاميذ في القراءة، ثم وجهت إليهم خمسة أسئلة تقيس استيعابهم عن كل فقرة، وبعد تحليل النتائج، تبين أن التلاميذ من الصفوف الثاني والرابع والسادس، قد استوعبوا بشكل أفضل في اللغة الانجليزية من خلال القراءة الجهرية، تليها القراءة الصامتة، وأخيراً بعد الاستماع. كما تبين أن تلاميذ الصفوف الثلاثة قرؤوا الانجليزية بمعدل سرعة أعلى في القراءة الصامتة منه في القراءة الجهرية. وأما في الاسبانية، فقد تبين أن استيعاب تلاميذ الصفين الثاني والرابع، كان أعلى بعد القراءة الجهرية، ثم الصامتة، ثم بعد الاستماع. غير أن تلاميذ الصف السادس في هذه الدراسة أظهروا استيعاباً أعلى بعد الاستماع، ثم بعد القراءة الجهرية، وأخيراً بعد القراءة الصامتة. وأما فيما يخص معدل سرعة القراءة فإن تلاميذ الصفوف الثلاثة أظهروا أنهم يقرؤون بسرعة أكبر في أثناء القراءة الصامتة.

وأما دراسة موندا (Monda , 1989) فقد هدفت إلى اختبار آثار القراءة الجهرية، والصامتة، وقراءة الاستماع المكررة لنصوص معروضة، في طلاقة واستيعاب الطلاب المتأخرين تحصيلياً.وقد قيست أساليب هذه الآثار طبقاً لمقياسين للطلاقة (الكلمات الصحيحة كل دقيقة، والأخطاء كل دقيقة)، ومقياسين للاستيعاب (أسئلة استيعاب، وإعادة أخبار القطعة). وقد قسم الباحث عينة الدراسة المكونة من (٦٠) شخصاً إلى ثلاث مجموعات، طبقاً لنتائج اختبار الإنجاز القرائي. وقد خضعوا بشكل عشوائي لمعالجة نص تفسيري مؤلف من (٤٨٩) كلمة. حيث قرأت مجموعة النص

قراءة جهرية ثلاث مرات، وقرأت مجموعة أخرى النص مرتين قراءة صامتة قبل قراءته جهرياً في المرة الثالثة. واستمعت المجموعة الثالثة إلى النص مرتين، قبل قراءته جهرياً في المرة الثالثة. وقد أشارت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق في المعالجات الثلاث طبقاً لمقاييس الطلاقة والاستيعاب. كما أن التمرين المكرر ليس ذا أهمية. ولكن وبشكل عام، فإن القراءات المتكررة للنصوص يمكن أن تحسن من الأداء القرائي لدى المتأخرين تحصيلياً.

كما قام التل ومقدادي (١٩٩١) بدراسة هدفت إلى فحص أثر كل من القدرة القرائية لطلبة الصف الثامن، وطريقة عرض النصوص عليهم (قراءة واستماعاً) في استيعابهم الحرفي والضمني لنصوص مختارة. وقد قدم الباحثان نصوصاً مكتوبة ومحكية إلى تلاميذ الصف الثامن، والذين كانوا يمثلون قدرتين قرائيتين: عالية ومنخفضة. وبعد القراءة أو الاستماع، تعرض أفراد الدراسة إلى اختبار يقيس الاستيعاب بمستوييه: الحرفي والضمني. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

١. تمكن الطلاب ذوو القدرة القرائية العالية من الاستيعاب أفضل من ذوي القدرة المنخفضة.
٢. كان مستوى استيعاب الطلاب الأقوياء الحرفي أعلى من مستوى استيعاب الطلاب الضعاف الحرفي.
٣. كذلك تمكن الطلاب الأقوياء من الاستيعاب في المستوى الاستنتاجي أفضل من الطلاب الضعاف.
٤. لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود أثر لطريقة عرض النصوص في الاستيعاب بمستوييه: الحرفي والضمني.

ونتيجة لندرة البحوث التربوية التي تعرضت لموضوع أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب، وخاصة البحوث في اللغة العربية، فقد رأى الباحثان القيام بدراسة

تستهدف الكشف عن أثر كل من القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والاستماع في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينتها، والأدوات المستخدمة التي تم تطويرها. كما يتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة، وتصميمها، والطرق الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي* الذكور، الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة**. للعام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١، والبالغ عددهم (٧١٤) طالباً، موزعين على (٣٠) شعبة في (٢١) مدرسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣) شعب من شعب مجتمع الدراسة، بلغ عدد طلابها (٦٦) طالباً، تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية، ثم قسمت إلى ثلاث مجموعات. قرأت المجموعة الأولى المادة التعليمية قراءة صامتة، وقرأت المجموعة الثانية المادة التعليمية قراءة جهرية، أما المجموعة الثالثة فقد تلقت المادة التعليمية عن طريق

---

*لقد تم اختيار الصف التاسع الأساسي لأن هذا الصف يعتبر تقريباً نهاية مرحلة دراسية ـ المرحلة الأساسية ويفترض أن يكون الطلاب في هذه المرحلة قادرين على استيعاب المادة المقروءة أو المسموعة في مستويات متعددة مثل: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي.

**لقد تم اختيار لواء بني كنانة لأغراض سهولة إجراء البحث وتطبيقه نظراً لكون الباحث الثاني يعمل معلماً في اللواء.

الاستماع. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة عرض المادة التعليمية.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب طريقة عرض المادة التعليمية

المدرسة	المجموعة	عدد أفرادها	طريقة عرض المادة
خالد بن الوليد الأساسية	أ	٢٢	القراءة الصامتة
خالد بن الوليد الأساسية	ب	٢٢	القراءة الجهرية
خالد بن الوليد الأساسية	جـ	٢٢	الاستماع
المجموع		٦٦	

أدوات البحث

لتحقيق أدوات البحث، استخدمت الأدوات التالية:

١. الاختبار القبلي: تم تطوير اختبار قبلي يقيس استيعاب طلاب عينة الدراسة، بغية التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية الثلاث، قبل إجراء الدراسة. وقد قاس الاختبار استيعاب الطلاب في الوحدتين التاليتين*:

أ. الوحدة الرابعة عشرة (المنهج العلمي عند العرب).

ب. الوحدة الخامسة عشرة (الأرض الطيبة).

وتدرس هاتان الوحدتان في كتب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، ضمن منهاج اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ . وتبحث هاتان الوحدتان الموضوعات التالية:

---

*لقد تم تطبيق الاختبار القبلي في الأسبوع الأول من شهر نيسان من الفصل الثاني للعام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ بعد أن أنهى المعلم تدريس الوحدتين المذكورتين فقط.

أ. الوحدة الرابعة عشرة، وتشتمل على الموضوعات التالية:

١. المنهج العلمي عند العرب (مطالعة).

٢. الكتب والمكتبات في الإسلام (اقرأ واستمتع).

٣. القلم (نصوص).

ب. الوحدة الخامسة عشرة، وتضم الموضوعات التالية:

٤. الأرض الطيبة (مطالعة).

٥. جهاد فلسطين (نصوص).

٦. فلسطين (محفوظات).

قام الباحثان بتحليل هاتين الوحدتين، واشتقا منهما أهدافاً تعليمية سلوكية، ترجمت بعدئذٍ إلى (٣٠) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد*. وقد خصصت علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، بحيث بلغت العلامة الكلية (٣٠).

ـ صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعرض المادة المحللة، والأهداف، وأسئلة الاختبار التي بلغت (٣٥) سؤالاً، على هيئة من (٨) محكمين، من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، ومن المشرفين التربويين، ومن المعلمين الذين يدرسون هذه المادة. وقد غطت مستويات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. وقد طلب إلى المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تحليل المادة، ومناسبة الأسئلة للمحتوى والأهداف، وحول صياغة الأسئلة، وبدائلها، وعددها. وبناءً على اقتراحاتهم وملاحظاتهم، جرى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها، بحيث أصبح عددها (٣٠) سؤالاً. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على ملائمة الفقرات (٩٠%).

---

*اعتمد الباحثان أسئلة الاختيار من متعدد لما تتميز به هذه الأسئلة من دقة وموضوعية في التصحيح والبعد عن الذاتية، فضلاً عن شموليتها لأكبر قسط ممكن من المادة التعليمية.

ـ ثبات الاختبار: للتعرف إلى دلالة ثبات الاختبار، تم حساب معامل الاتساق الداخلي له، باستخدام معامل كودر ـ ريتشاردسون ٢٠ (KR 20)، حيث بلغ (٠,٨٤). وقد عد هذا المقدار دالا على الثبات، ومناسبا لأغراض الدراسة.

١. الاختبار البعدي: استطلع الباحثان آراء (٢٠) طالبا من طلاب الصف التاسع (من غير عينة الدراسة) حول المجلات الثقافية العامة، التي تستحوذ على اهتماماتهم. بعدها اختار الباحثان عشوائيا خمس مجلات هي: بلدي، اليرموك، المجلة الثقافية، العربي، وآفاق علمية،ثم اختارا عشوائيا قطعة نثرية من كل مجلة منها.

أما عناوين النصوص المختارة فهي: ملاحظات حول بلديات أمريكا، الخنجر، تحذير طبي، من طيور الأردن (البلبل)، والزهراوي (جراح العرب). وقد بلغ معدل الكلمات التي تتألف منها كل قطعة حوالي (١٥٠) كلمة.

ولتقدير مدى ملائمة هذه النصوص لقدرات التلاميذ اللغوية، عرضت على ثمانية من المحكمين المختصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومن أساتذة جامعيين، ومشرفين تربويين، ومعلمين ذوي خبرة في الميدان. وقد أفاد المحكمون بالإجماع (١٠٠%) بملائمة هذه القطع لقدرات طلاب الصف التاسع اللغوية.

قام الباحثان بعد ذلك بتطوير اختبار يقيس الاستيعاب بمستوياته الثلاثة: الحرفي والاستنتاجي، والتقويمي، حسب تصنيف باريت (Barret, 1972)، مسقطين منه المستوى الرابع للاستيعاب، وهو المستوى التقديري، الذي لا يتناسب ومستوى طلاب الصف التاسع، إذ يتعلق بالقضايا البلاغية والنقدية. وقد كان هذا الاختبار من نوع اختيار من متعدد. وقد تم وضع (٩) أسئلة على كل نص من النصوص الخمسة، بحيث يغطي كل مستوى من مستويات الاستيعاب الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي بثلاثة أسئلة. وبذلك بلغ المجموع الكلي لفقرات الاختبار (٤٥) سؤالا.

ــ صدق الاختبار: أمكن التحقق من صدق الأسئلة الموضوعة، بعرضها مــع التــي أخذت منها على ثمانية من المحكمين المتخصصين فـــي اللغــة العربيــة وأســاليب تدريسها، من أساتذة جامعيين، ومشرفين تربويين، ومعلمين ذوي خبرة في الميـــدان. وقد أخذت آراؤهم في الأسئلة من حيث مناسبتها للمحتوى والأهــداف، ومــن حيــث صياغتها وعددها وبدائلها. وقد أفاد المحكمون بالإجماع (١٠٠%) بملائمة هذه الأسئلة للغرض الذي وضعت من أجله، وهو قياس الاستيعاب بمستوياته الثلاثة، لدى عينـــة الدراسة.

ــ ثبات الاختبار: للتعرف إلى دلالة ثبات الاختبار، تم حساب معامل الاتساق الداخلــي له، باستخدام معادلة كودر ــ ريتشاردسون ٢٠ (KR20)، حيث بلغ (٠,٨٣). وقد عـد هذا المقدار دالاً على الثبات، ومناسباً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينتها، وتوزيعها على ثلاث مجموعات، وتحديــد المادة التعليمية، تم القيام بالإجراءات التالية:

١. تطبيق الاختبار القبلي وقد شمل جميع أفراد عينة الدراسة بمجموعاتها الثـــلاث. وقد هدف الاختبار إلى التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة في الاستيعاب. وقـــد أجري هذا الاختبار في الأسبوع الأول من شهر نيسان عام ١٩٩١، حيث طلـــب إلى الطلاب أن يجيبوا عن فقرات الاختبار المعد من قبل الباحثين، والذي يضـــم (٣٠) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد. وتمت التجربة تحت إشراف البـاحثين، إذ حدد زمن الاختبار بثلاثين دقيقة، ثم جمعت أوراق الاختبار وتم تصحيحها.

٢. تطبيق الاختبار البعدي، حيث تم في الأسبوع الأخير مـــن شـــهر نيســـان لعـــام ١٩٩١، وذلك بعد تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعـــات: مجموعــة قـــراءة

صامتة، ومجموعة قراءة جهرية، ومجموعة استماع. وقد تضمنت كل مجموعة (٢٢) طالباً. وطلب إلى أفراد لمجموعة الأولى أن يقرؤوا قراءة صامتة النصوص الخمسة، بعد توزيعها عليهم قطعة قطعة. وعند الانتهاء من القراءة، والتي كانت تستغرق أربع دقائق للنص، كانت تؤخذ القطعة منهم، ويتسلمون الأسئلة المعدة عليها (تتألف كل مجموعة من تسعة أسئلة، تغطي ثلاث مستويات من الاستيعاب: المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي). أما المجموعة الثانية (مجموعة القراءة الجهرية)، فقد كان يأتي الطالب إلى غرفة صفية منفرداً، ويقرأ النص أمام أحد الباحثين قراءة جهرية، ثم يتسلم ورقة الأسئلة، ويذهب إلى غرفة أخرى للإجابة عن هذه الأسئلة، وتحت مراقبة أحد المعلمين المتعاونين. اما مجموعة الاستماع، فقد استمعت إلى النصوص من خلال أشرطة سجلت عليها المادة التعليمية بصوت أحد الباحثين. وقد عرضت المادة التعليمية بمعدل (٣٥) كلمة في الدقيقة. وعقب الاستماع كانت توزع أوراق الأسئلة على الطلاب للإجابة عن الأسئلة المعدة لذلك.

التصحيح: تم تصحيح أوراق الإجابة، وفق مفتاح الإجابة النموذجية لكل من الاختبار القبلي، والبعدي. وقد خصص لكل سؤال إجابته صحيحة في كلا الاختبارين علامة واحدة. وبذلك يكون المجموع الكلي لعلامات الاختبار القبلي (٣٠)، والمجموع الكلي لعلامات الاختبار البعدي (٤٥).

تصميم الدراسة

تمثل طريقة عرض المادة المتغير المستقل في هذا البحث. وقد أخذت ثلاث مستويات هي: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية والاستماع. أما المتغير التابع في هذه الدراسة فهو الاستيعاب بمستوياته الثلاثة: الحرفي، الاستنتاجي، والتقويمي. وبهذا تكون الدراسة ذات تصميم عاملي أحادي (٣×١).

النتائج

يتناول هذا الجزء عرضاً لخلاصة البيانات التي تم جمعها بالاختبار القبلي، والاختبار البعدي. كما يشتمل على خلاصة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تحليل هذه البيانات، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها. وستعرض نتائج كل سؤال على حدة.

نتائج الاختبار القبلي

قبل الشروع بتطبيق معالجات الدراسة الثلاث، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستيعاب مجموعات الدراسة الثلاث (انظر الجدول رقم ٢).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستيعاب مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار القبلي

مجموعة الدراسة	العدد	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الصامتة	٢٢	٣٠	٢٢,٦٥	٣,٣٩
القراءة الجهرية	٢٢	٣٠	٢٢,٧٧	٣,٣٦
الاستماع	٢٢	٣٠	٢٢.٧٨	٤,٢١

يتبين من الجدول (٢) أن متوسطات استيعاب المجموعات الثلاث على الاختبار القبلي متقاربة. ويشير الجدول كذلك إلى أن الانحرافات المعيارية متقاربة أيضاً. ولفحص ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (أنظر الجدول رقم٣).

جدول رقم(٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات المجوعات الثلاث على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	قيمة"ف" الحرجة
بين المجموعات	٢,٧٥	٢	١,٣٧	٠,١٠١٩	٣,١٥
داخل المجموعات	٨٥٢,٢٧	٦٣	١٣,٥٢		
المجموع الكلي	٨٥٥,٠٢	٦٥			

ومن مقارنة قيمة "ف" المحسوبة بقيمة "ف" الحرجة، يتبين عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين نتائج الطلاب في مجموعات الدراسة الثـلاث علـى الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٠,١٠١٩) ، وقيمـة "ف" الحرجـة (٣,١٥).

نتائج الاختبار البعدي

بعد انتهاء عرض النصوص الخمسة بطرائق العرض الثـلاث: القـراءة الصامتـة، والقراءة الجهرية، والاستماع، وبعد أن قام أفراد المجموعات الثلاث بالإجابـة عـن فقرات اختبار الاستيعاب البعدي، قـام الباحثـان بحسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث، كما أجريا تحليل التباين الأحـادي المتعدد المتغيرات لتحديد أثر طريقة عرض المادة في الاسـتيعاب، وكـانت النتـائج كمايلي:

نتائج اختبار الاستيعاب العام

قام الباحثان بحساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في كـل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب العام. ويبين الجـدول رقم (٤) هذه النتائج.

جدول رقم (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الاستيعاب العام

مجموعة الدراسة	العدد	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الصامتة	٢٢	٤٥	٣٣,١٣	٤ ٤٨
القراءة الجهرية	٢٢	٤٥	٢٩,٣٦	٥,٧٧
الاستماع	٢٢	٤٥	٣٤,٦٣	٤,٧٥

يظهر من الجدول (٤) أن الوسط الحسابي لاستيعاب الطلاب الذين استمعوا للمادة التعليمية (٣٤,٣٦)، كان أعلى من الوسط الحسابي لاستيعاب الطلاب في كل من المجموعتين الأخريين، يليه الوسط الحسابي للطلاب الذين قرؤوا المادة التعليمية قراءة صامتة (٣٣,١٣)، ثم الوسط الحسابي للطلاب الذين قرؤوا النصوص قراءة جهرية (٢٩,٣٦).

ولتحديد أثر طريقة عرض المادة (صامتة، جهرية،واستماع) في الاستيعاب، ولمعرفة إن كانت الفروق بين متوسطاتها ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (أنظر الجدول رقم ٥).

جدول رقم (٥)

ملخص التباين الأحادي متعدد المتغيرات لأثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب

الاختبار	طريقة عرض النصوص
قيمة ولكس لمبدا	٠,٧٨٨٣
قيمة "ف" الحقيقية	٢,٥٦٨
درجات الحرية الفرضية	٦,٠٠
درجات حرية الخطأ	١٢٢,٠٠
دلالة "ف"	٠,٠٢٢ (دالة إحصائيا)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة "ف" الحقيقية (٢,٥٨٦) دالة إحصائيا.وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا (٠,٠٥=) في الاستيعاب، تعزى إلى طريقة عرض النصوص.

نتائج اختبار الاستيعاب في مستوى التعرف أو الاستذكار الحرفي

حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب الحرفي، والجدول رقم (٦) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب الحرفي لمجموعات الدراسة الثلاث

مجموعة الدراسة	العدد	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الصامتة	٢٢	١٥	١٢,٥٤	١,٤٧
القراءة الجهرية	٢٢	١٥	١١,٢٢	١,٣٦
الاستماع	٢٢	١٥	١٢,٣١	١,٧٠

يظهر من الجدول (٦) أن متوسطات الاستيعاب الحرفي للمجموعات الثلاث كانت متقاربة. ويلاحظ أيضاً أن الوسط الحسابي للاستيعاب الحرفي لمجموعة القراءة الصامتة (١٢,٥٤) كان أعلى منه للمجموعتين الأخريين، يليه الوسط الحسابي لمجموعة الاستماع (١٢,٣١)، فالجهرية (١١,٢٢).

ولتحديد أثر طرائق عرض المادة الثلاث :القراءة الصامتة، الجهرية،والاستماع في الاستيعاب الحرفي، ولمعرفة إن كانت الفروق بين متوسطاتها ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=)،فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (أنظر الجدول رقم ٧).

جدول رقم(٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء المجوعات الثلاث على اختبار الاستيعاب الحرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	قيمة"ف" الحرجة
بين المجموعات	٢١,٨٤	٢	١٠,٩٢	٣,٠٧	٣,١٥
داخل المجموعات	٢٢٤,٠٩	٦٣	٣,٥٥		
المجموع الكلي	٢٤٥,٩٣	٦٥			

يتبين من مقارنة قيمة "ف" المحسوبة بقيمة "ف" الحرجة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاستيعاب الحرفي،، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٠٧)، وقيمة "ف" الحرجة (٣,١٥).

نتائج اختبار الاستيعاب الاستنتاجي

قام الباحثان بحساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب الاستنتاجي، والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب الاستنتاجي

مجموعة الدراسة	العدد	النهاية العظمى .	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الصامتة	٢٢	١٥	١٠,٦٨	٢,٥٣
القراءة الجهرية	٢٢	١٥	٩,٣٦	٢,١٩
الاستماع	٢٢	١٥	١١,٧٧	١,٩٥

يظهر من الجدول رقم (٨) أن الوسط الحسابي لدرجات مجموعة الاستماع (١١,٧٧)، كان أعلى من الوسط الحسابي لدرجات المجموعتين الأخريين، يليه الوسط الحسابي لدرجات مجموعة القراءة الصامتة (١٠,٦٨)، وأخيراً الوسط الحسابي لدرجات مجموعة القراءة الجهرية (٩,٣٦).

ولتحديد أثر طريقة عرض المادة الثلاث :القراءة الصامتة، الجهرية،والاستماع على الاستيعاب الاستنتاجي، ولمعرفة ما إن كانت الفروق بين متوسطاتها ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=)،فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (أنظر الجدول رقم ٩).

جدول رقم(٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء المجموعات الثلاث في اختبار الاستيعاب الاستنتاجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	قيمة"ف" الحرجة
بين المجموعات	٦٤,٠٣	٢	٢٢,٠١	٦,٣٨	٣,١٥
داخل المجموعات	٣٥١,٧٢	٦٣	٥,٠١		
المجموع الكلي	٣٧٩,٧٥	٦٥			

يتبين من مقارنة قيمة "ف" المحسوبة بقيمة "ف" الحرجة، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاستيعاب الاستنتاجي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة موضوع البحث، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٦,٣٨)، وقيمة "ف" الحرجة (٣,١٥).

ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) بين متوسطات علامات مجموعات الدراسة، تعزى إلى طريقة عرض المادة، فقد استخدمت طريقة نيومان كولز للمقارنات البعيدة لتحديد مصادر الفروق. (أنظر الجدول رقم ١٠).

جدول رقم (١٠)

اختبار نيومان كولز للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على اختبار الاستيعاب الاستنتاجي

	القراءة الجهرية س ¯=٩,٣٦	القراءة الصامتة س ¯=١٠,٦٨	الاستماع س ¯=١١,٧٧
القراءة الجهرية س ¯=٩,٣٦	–	١,٣٢	٢,٤١*
القراءة الصامتة س ¯=١٠,٦٨	–	–	١,٠٩
الاستماع س ¯=١١,٧٧	–	–	–

يظهر من الجدول رقم (١٠) أن هناك فرقاً ذا دالة إحصائية (٠,٠٥=) في الاستيعاب الاستنتاجي، بين الطلاب الذين استمعوا للنصوص، وبين الطلاب الذين قرؤوها قراءة جهرية، ولصالح مجموعة الاستماع.

نتائج اختبار الاستيعاب التقويمي

قام الباحثان بحساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب التقويمي، انظر الجدول رقم (١١).

---

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

جدول رقم (١١)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الاستيعاب التقويمي

مجموعة الدراسة	العدد	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الصامتة	٢٢	١٥	٩,٩٠	٢,١٥
القراءة الجهرية	٢٢	١٥	٨,٧٧	٢,٦٣
الاستماع	٢٢	١٥	١٠,٥٤	٢,٢٤

يظهر من الجدول رقم (١١) أن الوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين استمعوا للنصوص (١٠,٥٤)، كان أعلى من الوسط الحسابي لدرجات الطلاب في كل من المجموعتين الأخريين، يليه الوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين قرؤوا النصوص قراءة صامتة (٩,٩٠)، ثم الوسط الحسابي لدرجات لطلاب مجموعة القراءة الجهرية (٨,٧٧).ويظهر من لجدول أيضاً تقارب الانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في المجموعات الثلاث.

ولتحديد أثر طريقة عرض المادة الثلاث :القراءة الصامتة، القراءة الجهرية،والاستماع في الاستيعاب التقويمي، ولمعرفة ما إن كانت الفروق بين متوسطاتها ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=)،فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (أنظر الجدول رقم ١٢).

جدول رقم(١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات المجوعات الثلاث في اختبار الاستيعاب التقويمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	قيمة"ف" الحرجة
بين المجموعات	٣٥,٤٨	٢	١٧,٧٤	٣,٢٠	٣,١٥
داخل المجموعات	٣٤٩,١٣	٦٣	٥,٥٤		
المجموع الكلي	٣٨٤,٦١	٦٥			٠

يتبين من مقارنة قيمة "ف" المحسوبة بقيمة "ف" الحرجة، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاستيعاب التقويمي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٢٠)، وقيمة "ف" الحرجة (٣,١٥).

ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (=٠,٠٥) بين متوسطات علامات مجموعات الدراسة، تعزى إلى طريقة عرض المادة، فقد استخدمت طريقة نيومان كولز للمقارنات البعيدة لتحديد مصادر الفروق. (أنظر الجدول رقم ١٣).

جدول رقم (١٣)

اختبار نيومان كولز للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في اختبار الاستيعاب الاستنتاجي

	القراءة الجهرية س ¯=٨,٧٧	القراءة الصامتة س ¯=٩,٩٠	الاستماع س ¯=١٠,٥٤
القراءة الجهرية س ¯=٨,٧٧	–	١,١٣	١,٧٧*
القراءة الصامتة س ¯=٩,٩٠	–	–	٠,٦٤
الاستماعس ¯=١٠,٥٤	–	–	–

يظهر من الجدول رقم (١٣) أن هناك فرقاً ذا دالة إحصائية (=٠,٠٥) في الاستيعاب التقويمي، بين الطلاب الذين استمعوا للنصوص، وبين الطلاب الذين قرؤوا تلك النصوص قراءة جهرية، ولصالح مجموعة الاستماع.

وهكذا يمكن القول بوجود فروق في الاستيعاب تعزى إلى طريقة عرض المادة التعليمية، وإن استيعاب المادة التعليمية يكون أفضل في حالة استماع المتعلم إلى المادة التعليمية، يليه الاستيعاب في حالة القراءة الصامتة، ثم في حالة القراءة الجهرية.

---

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المتغيرات وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، على اختبار الاستيعاب العام، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة. ولدى مقارنة المتوسطات تبين أن مجموعة الاستماع قد تفوقت من حيث الاستيعاب على مجموعة القراءة الجهرية، كما تفوقت مجموعة القراءة الصامتة على مجموعة القراءة الجهرية في الاستيعاب.

وقد يعود تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية في الاستيعاب، إلى أن الاستماع يساعد على الانتباه، وحسن الإصغاء، والتوسع في فهم مدلول القراءة، وبالتالي سرعة الاستيعاب، مع الإحاطة بمعنى ما يسمع (سمك، ١٩٧٩). وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى جدة طريقة الاستماع في عرض النصوص، والجديد يثير الاهتمام والتشويق. وهذه أمور تزيد من عملية الاستيعاب وتقويها (إبراهيم، ١٩٨٣). والنتيجة هنا تؤكد الرأي الذي يفيد أن العمليات العقلية التي يقوم بها المستمع، تساعد في تطوير استيعاب الطلبة (Mulvaney, 1988). ولعل في هذه المبررات ما حدا بروبن وليفر (Robin and Leaver, 1989) أن يوصيا بأن تزود شبكات "الحاسوب" الكومبيوتر في روسيا بسلسلة من تمارين الاستيعاب السماعي، وذلك من أجل تخفيف مشكلة الوقت اللازم لاستيعاب هذه التمارين. وكذلك شجع لزكن وفيجوز (Liskin and Vegues, 1990) على تعلم الاستيعاب السماعي، من خلال الأجهزة المختلفة كالفيديو.

أما تفوق مجموعة القراءة الصامتة على مجموعة القراءة الجهرية في الاستيعاب، فربما يعود إلى أن القراءة الصامتة تساعد على حصر الذهن في المقروء، وفهمه بدقة، وتتبع معناه بدرجة كافية، إضافة إلى أنها تتميز بالشمول في فهم المعنى، والقدرة على نقد المقروء، والانتفاع بما يشتمل عليه من الأفكار (إبراهيم، ١٩٨٣).

وتدعم هذه النتيجة افتراض مارتنز (Martinz, 1986)، الذي يقرر وجود نمط من العلاقة القوية بين القراءة الصامتة والاستيعاب.

جاءت نتيجة الدراسة الحالية مؤيدة لنتيجة دراسة وود (Wood, 1987) التي هدفت إلى المقارنة بين سرعة القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، والاستيعاب بينهما، وكذلك الاستيعاب السماعي في اللغتين الإنجليزية والإسبانية للمتحدثين بهما من تلاميذ الصفوف الثاني والرابع والسادس. هؤلاء التلاميذ الذين قرؤوا نصوصاً متدرجة في صعوبتها. وقد تبين أن تلاميذ الصف السادس أظهروا استيعاباً أفضل بعد الاستماع للنصوص، في اللغتين الإنجليزية والاسبانية. في حين تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي قام بها إلغارت (Elgart, 1978)، والتي هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في الاستيعاب الناتج عن طريقة تلقي المادة التعليمية، سواء أكان قراءة صامتة، أم جهرية، أم استماعاً، لدى تلاميذ الصف الثالث. وقد أظهرت أن الاستيعاب يكون أحسن في حالة القراءة الجهرية. كما تتعارض نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة الظاهري وهيرمان (Al-Dahiry and Heerman, 1981) التي حاولت فحص قدرة تلاميذ الصف الثالث على الاستيعاب، عندما يقرؤون قراءة صامتة، وجهرية، وعندما يستمعون إلى النصوص. وقد تبين أنه لا أثر لطريقة عرض المادة في الاستيعاب. كما تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سالاسو (Salasoo, 1986) التي هدفت إلى فحص استيعاب التراكيب من خلال قراءة الطلاب لنصوص نثرية بشكل جهري وصامت. وقد أشارت لنتائج إلى أن استيعاب هذه التراكيب، كان أفضل بعد القراءة الجهرية. وتتعارض نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة موندا (Monda, 1989) التي هدفت إلى اختبار آثار القراءة الجهرية، والصامتة، والاستماع في استيعاب الطلاب المتلقين. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المعالجات الثلاث من حيث أثرها في الاستيعاب. وتعارض نتيجة هذه الدراسة كذلك مع نتيجة دراسة مللر وسميث (Miller and Smith, 1990) التي بحثت الفروق في

الاستيعاب عندما يستمع الأطفال، أو يقرؤون قراءة جهرية، أو يقرؤون قراءة صامتة. وبعد الفحص وجد الباحثان أن لا علاقة لطريقة عرض المادة بالاستيعاب. كما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة التل ومقدادي (١٩٩١)، والتي هدفت إلى فحص أثر كل من القدرة القرائية لطلبة الصف الثامن وطريقة عرض النصوص عليهم (قراءةً واستماعاً) في الاستيعاب، والتي لم تظهر أثراً لطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. وقد يعزى اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة إلى عدد من العوامل، ولعل من أبرزها لغة المادة المقروءة والصف الدراسي ومواصفات المادة المقروءة من حيث طبيعتها ومحتواها ومستوى مقروئيتها ودرجة ملاءمتها لاهتمامات الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج التي تم حساب بياناتها باستخدام تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب الحرفي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المستوى الحرفي من الاستيعاب لا يتطلب عمقاً، وقدرة على الاستنتاج والتحليل، بل يتوقف عند المعنى الظاهري للكلمات والجمل، وهذا ما يكون ميسوراً لدى القارئين والسامعين على السواء، كما أنه لا يتطلب من الطلاب عمليات عقلية لتحقيقه، أو الوصول إليه (التل ومقدادي، ١٩٩١). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الظاهري وهيرمان (Al-Dahiry and Heerman, 1981) التي حولت فحص قدرة تلاميذ الصف الثالث على الاستيعاب بمستوييه: الحرفي، والاستنتاجي، عندما يقرأ التلاميذ قراءة صامتة، أو قراءة جهرية، وعندما يستمعون إلى النصوص. وقد أفادت بعدم وجود أثر لطريقة عرض المادة في الاستيعاب الاستنتاجي لدى التلاميذ. كما تتعارض نتيجة هذه لدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة التل ومقدادي (١٩٩١)، التي هدفت إلى فحص أثر طريقة عرض النصوص (قراءةً واستماعاً)، في الاستيعاب الحرفي والضمني لدى طلبة الصف الثامن. وقد تبين أن لا أثر لطريقة عرض النصوص في الاستيعاب الاستنتاجي

لدى الطلاب، ويمكن تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة في ضوء عدد من المتغيرات منها المستوى الدراسي للطلبة وقدراتهم القرائية ولغة النص المقروء ومحتواه ودرجة مقروئيته ومدى اهتمام الطلبة به وانجذابهم نحوه.

هذا وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥)، بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة الثلاث، من حيث الاستيعاب التقويمي، تعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص. فقد تبين أن استيعاب مجموعة الاستماع التقويمي، قد تفوق على استيعاب مجموعة القراءة الجهرية التقويمي، وبفروق ذي دلالة إحصائية (α =٠,٠٥). وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الاستماع يساعد في تدريب الطلاب على ما يسمعونه، وتقويمه في ضوء معايير مختلفة، وكذلك تدريبهم على استخدام السياق في فهم الكلمات والجمل، وإدراك أغراض المتحدث، وعلى تركيز الانتباه وتنمية القدرة على متابعة الحديث، وعلى التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وعلى التنبؤ بما يقوله المتحدث (خاطر وزملائه، ١٩٨٣). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثين لم يتمكنا من العثور على دراسات سابقة تناولت الاستيعاب التقويمي بالدراسة والبحث، من حيث أثر طريقة عرض النصوص فيه.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة لحالية، يوصي الباحثان بتدريب الطلبة وتشجيعهم على تعلم الاستيعاب السماعي من خلال الأجهزة المختلفة كالمسجل والفيديو مثلاً فقد بينت الدراسة الحالية أن الاستماع الوسيلة الأمثل لاستيعاب المادة المقروءة مقارنة بالقراءة الجهرية والصامتة. كذلك فقد دلت النتائج أن الاستيعاب يكون أفضل بعد القراءة الصامتة منه بعد القراءة الجهرية. وعليه، يوصي الباحثان بالاهتمام بالقراءة الصامتة في المدارس وتخصيص حصة دراسية خاصة بها وتدريب الطلاب عليها. كما يحث الباحثان المربين على وضع خطة عامة لتعليم نوع القراءة الذي يقود إلى أفضل درجة للاستيعاب منذ المراحل التعليمية الأولية وحتى المراحل التعليمية المتقدمة.

وختاماً تعد الدراسة الحالية عملاً متواضعاً في مجال الكشف عن أثر طريقة عـــرض النصوص في الاستيعاب. وهي من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع، لـــذا يوصي الباحثان بإجراء دراسات مماثلة يتسع مداها ومجالها، بحيث تتنـــاول صفوفـــاً دراسية أخرى، ومواد تعليمية أخرى، وفي مراحل تعليمية مختلفة كما يوصيان بإجراء دراسات أخرى، تأخذ بعين الاعتبار نوع القراءة الذي يقود إلى سرعة القراءة وسرعة الفهم من جهة والذي يجلب المتعة إلى نفس القارئ (Reading for pleasure) من جهـــة أخرى.

المراجع

المراجع العربية

١. ابراهيم، عبد العليم. (١٩٨٣). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة السادسة. القاهرة: دار المعارف.

٢. التقرير الإحصائي السنوي. (١٩٩٠ــ١٩٩١). قسم الإحصاء والتخطيط: مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة.

٣. التل، شادية أحمد.، ومقدادي، محمد فخري. (١٩٨٨). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية، ٦(٢٠)، ٢٧٣ ــ ٢٨٣.

٤. التل، شادية أحمد.، ومقدادي، محمد فخري. (١٩٩١). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. مقبول للنشر في مجلة "أبحاث اليرموك".

٥. التوانسي، أبو الفتوح .، والجمبلاطي، علي. (١٩٨١). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

٦. خاطر، محمود رشدي.، والحمادي، يوسف.، وشحاته، حسن.، وطعيمه، رشدي أحمد.، وعبد الموجود، محمد عزت. (١٩٨٣). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٧. سمك، محمد صالح. (١٩٧٩). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٨. السيد، محمود أحمد. (١٩٨٦). تطور طرائق تدريس اللغات الحية. مجلة التربية الحديثة، ٦(١)، ١٤١ــ١٤٦.

٩. عبده، داود. (١٩٧٩). نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً. الطبعة الأولــــى. الكويت: مؤسسة دار العلوم.

المراجع الأجنبية

1. Al- Dahiry, S.,&Heerman, C. (1981). Literal- Inferntial comprehension achievement in the modes of listening, Oral reading and silent reading. Reading Improvement, 18(2), 110-114.
2. Anderson, H.A. (1955), Comprehension and Interpretation: Evaluation of Reading Chicago: Chicago Press.
3. Barret, T.C. (1972). Taxonomy of Reading Comprehension. Chicago: University of Chicago Press.
4. Bloom, B. (1971). Taxonomy of Educational Objectivees. NewYork: David Mackay Company.
5. Caroll, J.B. (1970). The Nature of the Reading Process in the Theoretical Models and Processes of Reading. NewYork: Holt, Rinehart, and Winston.
6. Cleland, P.D. (1965). A construct of Comprehension in Reading and Inquiry, Conference Proceedings. NewYork: International Reading Association.
7. Deboer, J., & Dalmann, M. (1970). The Teaching of Reading. NewYork: Holt, Rinehart, and Winston.
8. Durkin, D. (1974). Teaching Them to Read. Boston: Allyn and Bacon. Second edition.
9. Elgart, D. (1978). Oral reading, silent reading, and listening comprehension: Acompartive study Journal of Reading Behavior, 10(2), 203-207.
10. Cray, W.S. (1956), Reading and Factors Influncing Reading Efficiency. Whashington: American Council of Education.
11. Goodman, Y.M., & Burke, C. (1983). Reading Strategies Focus on Comprehension. NewYork: Holt, Rinehart, and Winston.
12. Harste, C.H. (1985). A state of the Art Assessment of Reading Comprehension Research. Bloomington: Indiana University.

13. Harste, C.H., & Cary, R.F. (1979). Comprehension as Context: Toward Reconsideration of Transactional Theory of Reading,. Blooming ton: Indiana University.
14. Liskin, G.J., &Vegues, R. (1990). Teaching listening comprehension through video in first-year college spanish, Journal of Language Learning Technologys, 23(1), 37-49,
15. Martin z, R. (1986). The relationship between silent reading comprehension and oral reading miscues (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, (1986).
Dissertation Abstracts International, 47(a), 3382A.
16. Miller, S.D., & Smith, D.p. (1990). Relations among oral reading, Silent reading, and listening comprehension of students at differing competency Levels. Reading Research and Instruction, 29 (2), 73-84.
17. Monda, L.E. (1989). The effect of oral, silent, and listeing repetitive reading on the fluency and comprehension of learning disabled students (Doctoral dissertation, The Florida State University, 1989). Dissertation, Abstracts International, 50 (12), 3919-A.
18. Mulvaney, E.G. (1988). Testing literacy through listening (Doctoral dissertation, Hofstra University, 1988). Dissertation Abstracts International, 50(3), 55 A.
19. Robinson, H.m. (1968). The Next Decade in Reading Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
20. Robin, R.M.& Leaver, B.L. (1989). Development of listening proficiency in Russian. Foreign Language Annals, 22(6), 573-584.
21. Salasoo, R. (1986). Cognitive processing in oral and silent reading comprehension. Reading Research Quarterly, 21(2), 59-69.
22. Singer, H.S (1973). Active Comprehension From Answering to Asking Questions. NewYork: International Reading Association.
23. Smith, F. (1978). Understanding Reading. NewYork: Rinehart and Winston.
24. Strain, L.B. (1976). Accountability in Reading Instruction. Ohio: Charles Publishing Company Columbos.
25. Wood, J.A. (1987). Acomparative study of listening comprehension, oral reading comprehension, silent reading comprehension rate in English and Spanish of second – fourth, sixth grade bilingual students in selected classroom of South Texas (Doctoral dissertation, The University of Texas, 1986). Dissertation Abstracts International, 47 (8), 2977-A.

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٠/٨/١٩٩١.

أسلوب السجع بين تنظيم البلاغين وتطبيق البلغاء عرض ونقد

الدكتور عثمان صالح الفريج
قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب
جامعة الملك سعود

ملخص

يناقش هذا البحث ظاهرة السجع منذ نشوئها في الأدب العربي حتى العصر الحاضر، سواء عند البلاغيين الذين أرخوا لهذه الظاهرة وتتبعوا تطورها وقعدوا قواعدها ووصفوا الفروع المتشعبة من هذه القواعد، أو عند المشتغلين في علوم القرآن لأن ظاهرة السجع تبدو بوضوح في القرآن الكريم، وهذا ما اصطلح عليه العلماء باسم (الفاصلة القرآنية) ولم ينس البحث أن يتناول الكتاب والمنشئين الذين طغت على أساليبهم ظاهرة السجع، وخاصة كتاب المقامات التي زاد عددها على السبعين مقامة، امتدت على مساحة واسعة من الزمن منذ القرن الرابع الهجري إلى مطلع العصر الحديث وكذلك لم يتجاهل هذا البحث التدقيق في نشوء هذه الظاهرة منذ العصر الجاهلي على أيدي الخطباء والكهان والحكماء والأطباء، ومعالجة هذه النقطة أتاحت الفرصة لتبيان العلاقة بين السجع وبدايات الشعر العربي المتمثلة بالرَّجز والحداء والبحور التي اصطنعها الإنسان العربي الأول للتعبير عن خلجات نفسه تعبيراً موقعاً ليضمن قسطاً من الهيمنه على أذهان السامعين .

وفي إطار هذا الاستعراض تطرق البحث لنظريتين متضادتين: إحداهما ترفض السجع جملة وتفصيلا رفضاً يصل عند بعضهم إلى حد التحريم والكراهية الشرعية، على حين ترى النظرية الثانية التسامح باستعمال السجع واصطناع أساليبه معلِّلةً ذلك بوقوعه في الأسلوب القرآني، وفي بعض الأحاديث النبوية الموثوقة.

ثم خلص البحث إلى استخلاص بعض الخصائص الدقيقة لظاهرة السجع كماظهرت من خلال العرض التاريخي الناقد القائم على التحليل واستشفاف الخصائص والمزايا من خلال النصوص المعروضة، ثم ختم البحث بنظرة تطلُّعية إلى حاضر السجع الذي توج ماضيه، وإلى استشفاف مستقبله ومحاولة تفسيره في ضوء أنماط الشعر الحديث، وبيان

القاسم المشترك بين إيقاع ما يسمى (بشعر التّفعيلة) من حيث موسيقاه الداخلية، والموسيقى التي يشيعها السَّجع في النص النثري الموقع.

ظاهرة السجع ظاهرة ليست مقصورة على الأدب العربي وحده، وإنما تشاركه فيها آداب أمم أخرى، ولكن ليس من مهمة هذا البحث أن يتناولها. لأن تناولها يبعد بالبحث عن غرضه الأساسي.

أما في الأدب العربي فهي ظاهرة موغلة في القدم، ويرجع الأصمعي في الكتاب المنسوب إليه المسمى (تاريخ ملوك العرب الأولية) أولية ظاهرة السجع إلى يعرب ابن قحطان جد العرب الأول[1].أما الموثوق من النصوص المسجّعة التي بين أيدينا فتمتد جذورها إلى حقبة ما قبل الإسلام، وإلى ما قبل الجاهلية الأخيرة التي حددها مؤرخو الأدب بحوالي قرنين قبل ظهور الإسلام دليل ذلك ما نجده في الأساليب النثرية التي اصطنعها الجاهليون في الخطاب غير العادي لخطبهم التي كانوا يلقونها في المحافل العامة، أو في التّعاويذ التي يكتبها أطباؤهم وحكم حكمائهم، وتهويمات كهّانهم، ورواية الأساطير والخرافات التي كان يرويها قصّاصهم، والأمثال السائرة التي تتردد بينهم.

ولعل نزعة الإنسان العربي، بشكل عام، إلى التّلفظ بكلام موقع، يتضمن قدراً من النبرة الموسيقية، هو الذي ساعد على ولادة هذا الفن. لأن للكلام الموقع من الهيمنة على الأذن والتأثير على النفس ما ليس للكلام العادي المتداول بين الناس، وقد تنبه ابن جني لقيمة السجع، وأثره في حفظ النص المسجوع كالمثل إذ قال: "ألا ترى أن المثل إذا كان مسجوعاً لذّ لسامعه فحفظه، فإذا حفظه كان جديراً باستعماله، ولو لم يكن مسجوعاً لم تأنس النفس به، ولا أنفت لمستمعه، وإذا كان كذلك لم تحفظه، وإذا لم تحفظه لم تطالب أنفسها باستعمال ما وضع له، وجيء به من أجله، وقال لنا أبو علي يوماً: قال لنا أبو بكر[2]: إذا لم تفهموا كلامي فاحفظوه، فإنكم إذا حفظتموه فهمتموه [3]ومن قبل ابن جنّي تنبه عبد الصمد بن الفضل الرقاشي إلى سهولة حفظ النصوص المسجوعه، وبقائها في الذاكرة، فعلّل هذا بأن قال:"إن الحفظ إليه أسرع والآذان لسماعه أنشط، وهو أحق بالتقييد، وبقلة التفلت، وما تكلمت به العرب من جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون، فلم يُحفظ من المنثور عُشرُه، ولاضاع من الموزون عُشرُه.[4]

ومن هنا جاء اصطناع الكهّان والحكام لأسلوب السجع في الجاهلية، وامتد حتى الفترة الأولى للإسلام، فلم يكن في العصر الجاهلي، كما في عصرنا الحاضر، لغة فصحى وأخرى عاميّة، ولا لغة رسمية وأخرى شعبية، وإنما هي لغة واحدة على تعدد لهجاتها، يتعامل بها الناس جميعاً في شتّى طبقاتهم، فلما نزع الكهان والحكام والأطباء والخطباء إلى التميز رغبوا في أن يكون لهم أسلوبهم المتميز، الذي يُحمّلونه أفكارهم المتميزة في نظرهم، فكان أسلوب السجع، فإذا كان كلام الناس العادي، في محاوراتهم العادية، يؤدي

وظيفة التخاطب العادية، فإن للسجع وظيفةً أرفع من وظيفة الكلام العادي لأن المتكلمين به يزعمون أن الأفكار التي يخاطبون بها الناس إنما تأتيهم من العالم العلوي، ومن قوة غيبيّة، ومن منابع سحرية لاتقوى قدرة الإنسان العادي على بلوغها، أو التوصل إليها، ولهذا راح الجاهليون يفسرون القرآن الذي هبط على النبي الكريم، من الذات العلية بأنه (قولُ كَاهنٍ)[٥] أو (سحرٌ مُبِيْن)[٦] أو (أَسَاطِيرُ الأَوَّلِيْن)[٧] أو عبارات (رجُلٌ بِـهِ جِنَّـة)[٨] أو ما شابه ذلك.

ويحدثنا تاريخ الفكر العربي في جاهليته أن كهان العرب الذين كان أكثر الجاهليين يتحاكمون إليهم، وكانوا يدَّعون الكهانة، وأن مع كل واحد منهم رئياً من الجن، مثل جازي جهينة[٩] وشق بن أنمار، وسطيح بن ربيعة ، وعزّى سَلَمَة[١٠].
وأشباههم، كانوا يتكهنون، ويحكمون بالأسجاع[١١].

ويؤكد بعض هؤلاء الكهان بإصرار أن هذه الفصاحة الكلامية التي قوامها السجع والألفاظ الغريبة، التي يتخذونها للتعبير عن أفكار غيبية مبهمة الدلالة، هي من نسج الرِّئي الذي يلهم الكاهن أفكاره مصوغة بسجع صنعه الرئي نفسه، وما قصة الكاهن (خُنَافِر الحميري) اليمني مع رئية (شِصَار) إلَّا نموذج من سجع هذا الجني الذي كان يلهم (خُنَافِر) أفكاره الغيبية طوال الفترة الجاهلية، فلما سطع الرسول (ص) بدعوته أخبر شِصار كاهنه خُنافر ببعْثِ محمد (ص) وحَضَّه على الدخول في الإسلام، فقدم (خُنَافِر) على معاذ بن جبل في صنعاء وأعلن إسلامه وأسجوعة شصار وإن شئت فقل (خنافر) نموذج طيب لخصائص السجع الجاهلي الذي سبق الإسلام بقليل، وهي مرويَّة في أمالي القالي، فليراجعها من شاء [١٢].

وليس الأمر مقصوراً على هؤلاء الكهان، وإنما شابههم في ذلك حكام الجاهلية وقضاتها، وقادتها، وذوو الرأي فيها، وقد كانوا يقضون بين الناس ، فإذا وصلوا إلى الحكم النهائي صاغوه صياغة رسمية. إن صح هذا التعبير، فأخرجوه قراراً منمقاً بالسجع لأن السجع أوقع في النفوس ، ولأن له وظيفة أسلوبية أخرى، هي إشعار المتلقي، عند الوقوف على السجعة أن الجملة قد انتهت، وأن الفكرة الصغيرة التي أراد المتكلم حملها لسامعه قد استوفاها في هاتين الجملتين المزدوجتين المسجوعتين وترك له فرصة التأمل في مضمونها قبل أن يأتي الازدواج الآخر. فهذا ضمر بن ضمره، وهرم بن قطبة، والأقرع بن حابس، ونفيل بن عبد العزّي، وربيعة بن حذار، كانوا يحكمون وينفرون بالأسجاع والمنافرة، وهي المفاخرة بكثرة عدد القوم وعزتهم والتباهي بوفرة عدد أبناء القبيلة ومنعتهم، كان قوامها السجع[١٤] .

اشتقاق السجع وتعريفه

والسجع مشتق من سجع الحمامة، وهو ترجيعها مكاءها على حذو واحد، وقيل: سَجَعَت الحمامة، تسجع سَجْعَاً، فهي ساجعة، وجمعها سواجع وسُجَّع[١٥] . ومن معاني السَّجْع اللغوية: المستقيم، وبه سمي السجع لاستقامته في الكلام واستوائه، وأصل السجع: الأصل المستوي على نسق واحد، والسَّاجع: المعتدل الحسن الخِلقة، وقال ابن دريد: سجعت الحمامة: إذا ردَّدتْ صوتَها، وفي كامل المبرد: سجع الحمامة: موالاة صوتها على طريق واحد، تقول العرب: إذا دعت وطربت في صوتها: فهي ساجعة، وسجوع بغير هاء ـ ويقال: سجعت الناقة سجعاً، إذا مدت حنينها على جهة واحدة

وإنما اشتق سجع الكلام من سجع الحمام لما يجمعهما من معنى التناسب في التقسيم والتعديل وتوازن المقاطع [١٦].

قال المبرد في الكامل: السجع في كلام العرب: أن يأتلف أواخر الكلام على نسق واحد، كما تأتلف القوافي، وجمع السجع: اسجاع. كالأسجوعة جمعها أساجيع ، وسجع يسجع سجعاً ، نطق بكلام له فواصل كفواصل الشعر من غير وزن، وهو سَجَّاعة ـ بالتشديد وهو من الاستقامة والاشتباه، لأن كلَّ كلمةٍ تشبه صاحبتها، وكان المبرد يعد السجع نوعاً من النثر قائماً بذاته [١٧].

وأكثر العلماءُ والمشتغلون بالبلاغة من تعريف السجع واستقصاء أصل اشتقاق اللفظة إلاَّ أنهم كانوا يدورون حول ثلاثة معانٍ: صوت الحمامة، وحنين الناقة، والاستقامة، ولكن بعض هؤلاء العلماء كانوا يضيفون في تعريفاتهم إضافاتٍ ضئيلةَ، ولكن البلاغيين اللاَّحقين سيستغلون مثل هذه الإضافات الضئيلة ويفتّقون منها أحكاماً وأقساماً أغنت البحث البلاغي، ولهذا لانرى مانعاً من استعراض بعضها. قال ابن جني عن السجع: سمي سجعاً لاشتباه آواخره، وتناسب فواصله [١٨]وقال علي بن خلف: "هو تقفية مقاطعِ

الكلام، من غير وزن، واشتق من سجع الحمامة، لأن مقاطع الفصول تأتي على ألفاظ متوازنة متعادلة، وكلم متوازية متماثلة، فيشبه ذلك الترجيع [١٩].

وقد عرفه ابن سنان الخفاجي" وهو يتحدث عن المناسبة بين اللفاظ في الصيغ، فقال: السجع: تماثل الحروف في مقاطع الفصول [٢٠]، كما قال عنه التهانوي: السجع عند أهل البديع من المحسنات اللفظية، وقد يطلق على نفس الكلمة الأخيرة من الفقرة ، باعتبار كونها موافقة للكلمة الأخيرة من الفقرة الأخرى، وقال صاحب (المطول) في بيان التشطير، ويجوز أن تسمى الفقرة بتمامها سجعة، تسمية للكلّ باسم جزئه[٢١].

ونظرا لأن مصطلح (فقرة) تردد عدة مرات في التعريفات السابقة، وهو يتردد كثيرا في كلام البلاغيين القدامى، وهوعندهم يختلف عن مفهوم الفقرة في زماننا هذا، لذا نجد لزاما علينا، لكي تكون المصطلحات واضحة الدلالة، أن نعرف (الفقرة) ـ كما فهموها ـ بقولنا: هي مجموعة من الكلمات تؤلف جملة صغيرة، أو عدة جمل تربطها سجعة واحدة، وقد تسمى (قرينة) لأنها تقترن مع جملة أخرى، أو فقرة أخرى بسجعة واحدة ، وهي غير (قرينة) في المصطلح البلاغي الذي درجه القزويني، فلفظة (فقرة) و(قرينة) ترادفان جملة أو عبارة في سياق الجمل السجعية .

ونعود إلى آخر تعريفات السجع، عند رجل يعد من المهتمين بموضوع ظاهرة السجع، وهو ابن الأثير، وكلامه عن السجع خلاصة لجماع الآراء التي قيلت فيه فقد تحدث عن السجع، وهو يتحدث عن الألفاظ المركبة، وقد قسمها إلى أقسام ثمانية منها: السجع ، وقد استفاض في الحديث عنه، ونكتفي باختصار أفكاره، فهو يقول عن السجع: "هو تواطؤ الفواصل في الكلام المنثور على حرف واحد، والأصل في السجع الاعتدال في مقاطع الكلام، والاعتدال مطلوب في جميع الأشياء، والنفس تميل إليه بالطبع [٢٢]" وعقب على هذا بقوله:"ومع هذا فليس الوقوف في السجع عند الاعتدال فقط، ولاعند تواطؤ الفواصل على حرف واحد.. بل ينبغي أن تكون الألفاظ المسجوعة حلوة حارة طنانة رنانة، لاغثة

ولابارِدة، ... وأن يكون اللفظ فيها تابعاً للمعنى لا أن يكون المعنى فيه تابعاً للفظ فإنه يجيء عند ذلك كظاهر مُموَّه على باطن مُشَوَّه... فإذا صورت في نفسك معنى من المعاني، ثم أردت أن تصوغه بلفظ مسجوع ولم يواتك ذلك إلا بزيادة في ذلك اللفظ، أو نقصان منه... فإذا فعلت ذلك فإنه هو الذي يذم من السجع ، ويستقبح لما فيه من التكلف والتصنع، وأما إذا كان محمولاً على الطبع غير متكلف فإنه يجيء في غاية الحسن، وهو أعلى درجات الكلام، وإذا تهيأ للكاتب أن يأتي في كتابته كلها على هذه الشريطة فإنه يكون قد ملك رقاب الكلم .. واعلم أن للسجع سراً هو خلاصته المطلوبة، فإن عُرِّيَ الكلام المسجوع منه فلا يعتد به أصلاً، ...وهو أن تكون كل واحدة من السجعتين المزدوجتين مشتملة على معنى غير المعنى الذي اشتملت عليه أختها، فإن كان المعنى فيهما سواء فذلك هو التطويل بعينه، لأن التطويل إنما هو الدلالة على المعنى بألفاظ يمكن الدلالة عليها بدونها[٢٣].

وتحدث عن شرائط الكلام المسجوع فجعلها أربع شرائط: ـ

الأولى: اختيار مفردات الألفاظ.

الثانية: اختيار التراكيب

الثالثة: أن يكون اللفظ في الكلام المسجوع تابعاً للمعنى، لا المعنى تابعاً للفظ

الرابعة: أن تكون كل واحدة من الفقرتين المسجوعتين دالة على معنى غير الذي دلت عليه أختها[٢٤].

وعندما وصل السجع إلى التّهانوي كان قد توضح مفهومه، وتواتر استعماله رغم استخدامه في عصره وقبل عصره وكثرت تعريفاته عند أهل البديع، وهم يتكلمون على المحسنات اللفظية، فقال التّهانوي: "وهو قد يطلق على نفس الكلمة الأخيرة في الفقرة باعتبار كونها موافقة للكلمة الأخيرة من الفقرة الأخرى، وبهذا الاعتبار قال السكاكي

السجع في النثر كالقافية في الشعر، فعلى هذا السجع مختص بالنثر، وقيل بل يجري في النظم أيضاً.

ولم يكن الولع بالسجع واصطناع فنونه، والتأليف فيه وتقنين قواعده، حكراً على البلاغيين المشارقة، وإنما سرت عدواه إلى البلاغيين والأدباء المغاربة والأندلسيين، فخصته كتب بلاغتهم بوقفات طويلة، واتخذه كتابهم ومصنفوهم منهجاً يترسمون خطاه، فحفلت مؤلفاتهم، من حيث العنوان والديباجة والمتن، بأساليب السجع، كما أسهم بلاغيوهم بالكتابة عن هذه الظاهرة الغنية، ولعل ممن يهمنا أن نقف عند آرائهم في السجع اثنين: ابن شهيد(في التوابع والزوابع) والوزير الكُلاعي في(إحكام صنعة الكلام) ولمَّا كان كلام الكلاعي أشمل من كلام ابن شهيد في السجع فحسبنا أن نلخص الجديد منه، الذي تفرَّد به الأندلسيون عن المشارقة، ولعل على رأس ذلك تقسيمه الثلاثي للسجع، ولكنه عندما شرع في التقسيم لم يزد على ما قاله المشارقة من شكليَّات تقسيم السجع ، غير أن براعته تبدو في حديثه عن شكل السجع ومضمونه، ففي الشكل قال: إن النثر والنظم أخوان فكما لايقدح في النظم تكلف الوزن والقافية، كذلك لايقدح في النثر تكلف السجع [٢٦]وفي المضمون أدرجه تحت أربعة فصول، واخترع له أسماء جديدة، والمغاربة مولعون باستحداث أسماء تختلف عن أسماء المصطلحات المشرقية فهذه الفصول الأربعة هي: ــ

الأول: المنقاد: وسماه المنقاد، لأنه ينقاد طوعاً، ويأتي قبل أن يُستدعى أو يُستَجْلَبَ كـ (خبير) و(بصير)

الثاني: المستجلب، وقال عنه لما كثرت الصناعة، وتشذذ فيها القالة، فاستجلبوا فيها السجع الفائق واللفظ الرائق، مثل : غفور وكفور، وكان أبو العلاء يلتزم في أسجاعه ما لايلزم كثيراً .

الثالث: المضارع، وقال عنه: وهذا النوع سميناه المضارع، لأنه تتشابه حروفه ولايتفق آخرها، فهو لايخلص لباب السجع المنقاد، ولا السجع المستجلب كقول ابن خفاجة: وكأنكم بسيف النصر مضى فَصَلّ، وبقلم الفتح كتب فَصَرّ.

الرابع : المشكل، وقال: وسمينا هذا النوع من السجع المشكل، لأنه يأتي متفق اللفظ مختلف المعنى، فربما أشكل، كقول الوزير الفقيه: الحمد لله مودع الأشياء بين الكاف والنون، والمسبحة له البحار الزاخرة والنون[٢٧]

ولم يتعرض ابن رشيق للحديث ، عن السجع، لأن كتابه العمدة كان مخصوصا للحديث عن الشعر ومحاسنه وآدابه ونقده، فأعرض عن ذكر الفنون النثرية ، اللهم إلاّ ما كان مشتركاً بين المنظوم والمنثور كالتصريح والتشطير والموازنة والمزاوجة وما تفرع منها.

الفاصلة:

إن الباحث في تاريخ ظاهرة السجع وتطورها لابد له من أن يبحث في المرادفة لها وهي الفاصلة، وهي باختصار شديد السجعة في القرآن ، وإذا كان مصطلح (السجع) قد تداوله الأدباء والنقاد وشاع في أوساطهم، فإن مصطلح (الفاصلة) قد تعاوره المشتغلون بعلوم القرآن وإعجازه، وتواتر في ثنايا مؤلفاتهم . ولهذا لابد للباحث في أسلوب السجع أن يقف وقفة طويلة عند الفاصلة، هذا المصطلح المتأخر الولادة عن مصطلح السجع، لأنّ الفاصلة ولدت في القرون اللاّحقة التي كثر فيها التأليف في القرآن وعلومه وإعجازه، فالفاصلة في اللغة: هي الخرزة التي تفصل بين خرزتين في النظام. وقد فصّل النظم ، وعقد مفصل: أي جعل بين كل لؤلؤتين خرزة [٢٨] .

وفي الاصطلاح دخلت الفاصلة عدة علوم كعلم العروض، وعلم الترقيم والكتابة، ولكن هذه العلوم لاتعنينا هنا. وحسبنا أن نقف على هذا المصطلح عند المشتغلين في علوم القرآن . ويكاد يجمع هؤلاء ومعهم المشتغلون في إعجاز القرآن أيضاً ، على تعريفات

متقاربة للفاصلة، قال الزركشي: "الفاصلة، هي كلمة آخر الآية كقافية الشعر وقرينة السجع[٢٩]. ويجمعونها على (فواصل) فيقولون: "هي حروف متشابهة في المقاطع، توجب حسن إفهام المعاني[٣٠]وتقع الفاصلة عند الاستراحة بالخطاب لتحسين الكلام بها ، وهي الطريقة التي يباين بها القرآن سائر الكلام ، وتسمى فواصل لأنها ينفصل عندها الكلامان، وذلك أن آخر الآية فصل بينها وبين ما بعدها ، ولايجوز تسميتها بالقوافي إجماعا ، لأن الله تعالى لما سلب عن القرآن اسم الشعر، وجب سلب القافية عنه أيضا، لأنها منه ، وخاصة في الاصطلاح، وكما يمتنع استعمال القافية فيه يمتنع استعمال الفاصلة في الشعر، لأنها صفة لكتاب الله تعالى لاتتعداه [٣١] .

من كل هذا الاستعراض نستخلص أن الفاصلة هي السجعة ولكن في القرآن الكريم هي الوقوف القصير بين الآيتين شريطة أن يحقق هذا الوقوف إيقاعا موسيقيا تمثله كلمة الفاصلة في وزنها الصرفي ، أو يحققه حرف الفاصلة بإيقاعه الصوتي، وقد وقعت في القرآن لإشعار المتلقي بأن الجملة الصغيرة قد انتهت ، أو أن الفكرة المراد التعبير عنها قد استوفيت، وهي ضرورية للقارىء أو السامع في وقت كان القرآن ينقل بالرواية الشفوية بعد أن نزل منجما مفرقا على الرسول الأمي ، وحتى عندما كان يكتب لم تكن علامات الوقف والترقيم ورموز الفصل والوصل معروفة آنذاك، في عهد الكتاب الأوائل للوحي فكانت الفاصلة تقوم ــ شكليا ــ بدور علامات الترقيم ورموز الوقف التي اصطنعها الناس بعد ذلك وفي هذا الزمن، بالإضافة إلى وظائف الفاصلة الفكرية والإيقاعية.

والفواصل في القرآن ، هي المواضع التي أثر عن النبي (ص) أنه كان يقف عليها في أثناء إعادة تلاوته للوحي الذي نزل عليه، فهي من هذا المنظور ، توقيفية. وقدألف الشيخ شمس الدين بن الصائغ كتابا سماه: (إحكام الرأي في أحكام الآي) قال فيه"إعلم أن المناسبة أمر مطلوب في اللغة العربية، يرتكب لها أمور من مخالفة الأصول [٣٢]وقال:

وتتبعت الأحكام التي وقعت في آخر الأي مراعاة للمناسبة فعثرت منها على نيف وأربعين حكما ..."[٣٢]

ومما يشار إليه، ونحن نتحدث عن الفاصلة، ذلك النوع من الفواصل المسمى بـ(الاستلزام) أو لزوم ما لا يلزم، وهو أن يلتزم في النثر ـ كما في الشعر حرف أو حرفان فصاعدا قبل الرَّوي أو الفاصلة، بشرط عدم الكلفة. فممَّا التزم فيه حرف واحد قوله تعالى"فَأَمَّا الْيَتِيْمَ فَلاَ تَقْهَرْ، وأَمَّا السَّائِلَ فَلاَ تَنْهَرْ"[٣٣] وممَّا التزم فيه حرفان كقوله تعالى: والطُّورِ وكِتَابٍ مَسْطُوْرٍ[٣٤]" وممَّا التزم فيه ثلاثة أحرف كقوله تعالى "تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُوْنَ، وإِخْوَانُهُم في الغَيِّ ثُمَّ لاَ يُقْصِرُوْنَ[٣٥] "

ويعلِّل الذين سموا أواخر الآيات بالفواصل لا بالسَّجع بثلاث علل:

الأولى: لكي يبعدوا صفة السجع عن القرآن، وينزهوه عن الكلام الذي يصدر مثله عن الكهنة والسحرة .

الثانية : منع بعض العلماء نعت القرآن بأنه سجع، لأن السجع من فعل الطَّير كما مر في اشتقاق اللفظة ، أي صاتت الحمامة ـ والقرآن من كلام الله ينطوي على معان ومغاز ظاهرة وباطنة .

الثالثة: أخذ بعضهم صفة (الفاصلة) من منطوق ما صرحت به بعض الآيات القرآنية، إذ قالوا: ألم يصرح القرآن في سورة الأعراف بأنه" كِتَابٌ فَصَّلْنَاهُ " فالمقصود بفصَّلناه: تفصيل آياته بالفواصل، ويحتمل لفظ: فصَّلناه[٣٦] : معنى آخر وهو بيَّناه، كما فسروا قوله تعالى في السورة نفسها: وآيات مفصلاتٍ [٣٧]أي بين كل آيتين فصل، تمضي هذه وتأتي هذه، بين كل آيتين سهلة ،وقيل أيضاً: مُفَصَّلاَتٌ: مُبَيَّنَاتٌ[٣٨]

وفرق ابن سنان بين السجع والفواصل، فقال: "أما الفواصل التي في القرآن فإنهم سموها فواصل، ولم يسموها أسجاعا، وفرقوا فقالوا: إن السجع هو الذي يقصد في نفسه ثم يحمل المعنى عليه، والفواصل التي تتبع المعاني ولا تكون مقصودة في أنفسها[٣٩] .

ونقل ابن سنان عن الرماني رأيه الذي مؤداه أن الفواصل بلاغة والسجع عيب ، وتعليله أن السجع تتبعه المعاني والفواصل تتبع المعاني، غير أن ابن سنان يرفض تعليل الرماني، ويورد التعليل الصحيح برأيه وهو بأن الأسجاع حروف متماثلة في مقاطع الفصول والفواصل على ضربين: ضرب يكون سجعا ــ وهو ما تماثلت حروفه في المقاطعة وضرب لايكون سجعا ، وهو ما تقابلت حروفه في المقاطع ولم تتماثل، ولا يخلو كل واحد من هذين القسمين ــ أعني المتماثل والمتقارب، من أن يكون يأتي طوعا سهلا تابعا للمعاني ، أو بالضد من ذلك ، حتى يكون متكلفا يتبعه المعنى ، فإن كان من القسم الأول المحمود الدال على الفصاحة وحسن البيان ، وإن كان من الثاني فهو مذموم مرفوض، فأما القرآن فلم يرد فيه إلا ما هو من القسم المحمود لعلوه في الفصاحة[٤٠]

وقد نقل التهانوي خلاصة جيدة للنقاش الذي دار بين الأشاعرة وغير الأشاعرة حول من يجيز وصف القرآن بأنه سجع ومن لا يجيز وصفه بذلك، كما نقل عن ابن النفيس أنه استحسن السجع، لأن القرآن ورد مسجوعا تارة وغير مسجوع تارةأخرى ، لأن المقام يقضي بذلك[٤١]

ومن أحسن ما نقله التهانوي في كشاف مصطلحاته من (الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي[٤٢]) تقسيم البديعيين للفواصل والسجع، قال: أقسام الفواصل خمسة: ــ

الأولى: المطرف: وهو أن تختلف الفاصلتان في الوزن، وتتفقا في حرف السجع، نحو "مالكم لا ترجون لله وقارا، وقد خلقكم أطوارا"[٤٣]

الثانية: المتوازي: وهو أن تتفقا وزنا وتقفية، ولم يكن ما في الأولى مقابلا لما في الثانية في الوزن والتقفية ، نحو " سرر مرفوعة ، وأكواب موضوعة"[٤٤]

الثالثة: المتوازن: وهو أن تتفقا وزنا دون التقفية، نحـــو " نمـــارق مصفوفـــة وزرابـــي مبثوثة"[٤٥]

الرابعة : المرصع: وهو أن تتفقا وزنا وتقفية، ويكون ما في الأولى مقابلا لما في الثانيـــة كذلك، نحو إن إلينا إيابهم

ثم إن علينا حسابهم [٤٦]

أو : إن الأبرار لفي نعيم

وإن الفجار لفي جحيم [٤٧]

الخامسة : التماثل : وهو أن يتساويا في الوزن دون التقفية، وتكون أفراد الأولى مقابلة لما في الثانية ، فهو بالنسبة للمرصع كالمتوازن بالنسبة إلى المتوازي نحو" وآتيناهما الكتـــاب المستبين و هديناهما الصراط المستقيم [٤٨]

فالكتاب والصراط متوازنان، وكذا المستبين والمستقيم، واختلفا في الحرف الأخير[٤٩]

وقد اختلف العلماء في السجع، فطائفة ذمته، وطائفة مدحته، والذين مدحوه جعلـــوا ذلـــك علامة على قدرة الكاتب على الإبانة بأسلوب منمق، كما استشفوا منه الدلالة على ســـعة المحصول اللغوي عند المؤلف وقدرته على انتخاب الألفاظ التي تحقق الإيقاع الموســـيقي في كتابته ، وأما الذين ذموه فبالإضافة إلى أنهم رأوا فيه شـــكلا مـــن أشـــكال التكلـــف، وتطويع المعاني للألفاظ، فقد أخذوا بظاهر إجابة الرسول (ص) في الحديث الذي رواه ابن السيب أن الرسول رد على (حمل بن النابغة) بعبارته المشهورة "اسجعا كسجع الكهان"[٥٠] فذهبوا إلى ذم السجع ،وتواتر الذم بعد هذه الحادثة وخاصة في أوساط المشتغلين بعلـــوم القرآن وإعجازه ، إلا القليل منهم كالرماني وهو أحد الذين ألفوا في إعجاز القرآن ولكنـــه يفاجئنا بذمه للسجع لامن أجل السبب الذي ذمه من أجله الرسول(ص) وإنما لسبب آخـــر يمكن أن نصفه بأنه سبب أسلوبي ، لأن الرماني يذهب إلى أن السجع يمنح اللفظة سلطانا تجور فيه على المعنى، فتغدو السجعة وما تحمله من دلالة لفظية متحكمة بالمعنى ، يقـــول

الرماني: " إن مستعمل الأسجاع يضطر أن يجعل المعاني تابعة لها (أي للأسجاع) وأن ذلك عكس ما توجبه الحكمة في الدلالة إذ الغرض الذي هو حكمة الإبانة عن المعاني التي الحاجة إليها ماسة ، فإذا كانت المشاكلة على خلاف ذلك فهو عيب لأنه تكلف من غير الوجه الذي توجبه الحكمة (٥١)

واستدلَّ على سقوط السجع وخلّوه من المعاني باشتقاقه من سجع الحمامة ، وقال: وكما أنه ليس في سجع الحمامة إلا الأصوات المتشاكلة ، فكذلك ليس في سجع الكلام إلا الحروف المتشابهة (٥١)

وقد وافقه علي بن خلف في القسم الأول من رأيه ، ولكنه خالفه في المثال الذي ضربه لتوضيح رأيه ذلك لأن اشتقاق السجع في الكلام يختلف عن سجع الحمام، لأن سجع الكلام لابد من معنى قوي أو هزيل تحته، أما سجع الحمام فيظل أصواتا متشاكلة ورجيعات متماثلة لامعنى تحتها فالمشابهة غير قائمة كلية بين دلالة السجعين فالسجع ليس مكروها لذاته ، متى استعمل على حقيقته وحده، وإنما المكروه أن يتكلفه من ليس بمطبوع عليه فيوقعه في غير موقعه، أو يقصد تحسين كلامه، ويخل بإتقان معناه

وقد وافق ابن سنان الخفاجي الرماني وابن خلف في رأييهما في أن من السجع ما يكره ومنه ما يستحسن ، وأرجع الكراهية إلى أن قائل السجع ربما وقع بتكلف وتعمل واستكراه فأذهب طلاوة الكلام وأزال ماءه، كما ارجع الاستحسان إلى قدرة المتكلم بالسجع على المناسبة بين الألفاظ وإظهار الصنعة فيها (٥٢)وصرح هو برأيه بأن المسجوع محمود إذا وقع سهلا متيسرا بلا كلفة ولا مشقة، وبحيث يظهر أنه لم يقصد في نفسه ولا أحضره إلا صدق معناه دون موافقة لفظه، ولا يكون الكلام الذي قبله إنما يتخيل لأجله، وورد ليصير وصلة إليه (٥٢)

ويعلل الكلاعي سبب ذم الأدباء للسجع أنه يدل على التكلف، والتكلف عندهم مهجور وهذا شيء سبق إليه غير أنه أضاف إضافة أخرى وهي إضافة جيدة ، قال: "إنه ربما أراح

الضعفة عن إصابة الغرض، وعداهم عن تطبيق المفصل لأنهم إذا استدعوا السجع ربما أوقعوا اللفظة في غير موضعها[٥٣]وأما الذين مدحوا السجع فلهم حججهم أيضاً ، ذكرنا بعضها ويحسن أن نذكر بعضها الآخر ، منها أن الرسول(ص) لم يذم أسلوب السجع، وإنما لأن هذه الصيغة التي ردَّ بها (حمل بن النابغة) وردتً على صيغ سجع الكهان، قالوا: فوقع النهي في ذلك الدهر لقرب عهدهم بالجاهلية، ولبقيتها فيهم ، وفي صدور كثير منهم ،فلما زالت العلة زال التحريم[٥٤] وتوالت ردود البلاغيين بكثرة على من ذم السجع وأفردوا لها فصولا خاصة من مؤلفاتهم ، تكاد تكون متشابهة ولو استعرضناها كلها لتشعبت فروع البحث[٥٥] .

والذي يبدو لي أن الرسول (ص) لم يذم السجع عندما قال (أسجعاً كسجع الكهان) لأنه مجرد سجع، وإنما ذمه لسببين: ــ

الأول: استنكر الرسول اعتراض ذلك الأعرابي (وهو حَمل بن النابغة) على قضاء قضاه النبي، فصدر هذا الاعتراض مصوغا بصيغة السجع، فلم يفهم الناس: هل استنكار الرسول(ص) منصب على اعتراض الأعرابي أم على الشكل الذي صيغ فيه هذا الاعتراض؟

يؤيد هذا الاستنتاج ما نقله الجاحظ عن عبد الصمد بن الفضل بن عيسى الرقاشي أنه قال : لو أن هذا المتكلم لم يرد إلا الإقامة لهذا الوزن لما كان عليه بأس ولكنه عسى أن يكون أراد إبطال حق فتشادق في الكلام [٥٦]

الثاني: لو سلمنا بأن استنكار الرسول (ص) كان منصبا على الصياغة الشكلية للجذر وهو السجع، فللرسول مسوغاته في هذا الاستنكار ، لأن السجع كما تعارف الناس عليه في الجاهلية ــ بضاعة كهان وسحرة، وأدعياء للعلم بالمغيبات ، والعرب مازالوا حديثي عهد بمثل هؤلاء فاستنكر الرسول هذه الطريقة في الحوار ، لأنها تذكر بأشياء جبَّها الإسلام وأرخى عليها الستار ، يعزز هذا التخوف من السجع أنه تحقق ما كان يخشاه الرسول

(ص) إذ ظهر في حقبة حروب الردة مجموعة من المتنبنين والمتنبئات يتكهنون ويسجعون في كهانتهم ، وكان مسيلمة ، خاصة ، يسجع السجاعات ويقولها مضاهاه للقرآن[٥٧] ونحن أميل إلى السبب الأول أيضا لاعتبارات ثلاثة: ــ

الاعتبار الأول أن القرآن نزل على الرسول (ص) وتكاد تكون كل آياته على هذا الأسلوب الموقع الذي سُمي بالفواصل إلا أنه شكل من أشكال إيقاع السجع والفرق بعيد بينه وبين سجع الكهان ، أن الكهان يستمدون أفكارهم من مغيبات متوهمة متخيلة بينما القرآن يستمد أفكاره من لدن عزيز حميد.

والاعتبار الثاني أن الرسول (ص) نفسه كان يصطنع أسلوب السجع أحياناً ، فقد أثر عنه في صحيح الأقوال في الخبر الذي رواه عبد الله بن سلام قال :"لما قدم النبي (ص) المدينة، فانجفل الناس قبله، فقيل قدم رسول الله، فجئت في الناس لأنظر إليه، فلما تبينت وجهه عرفت أنه ليس بوجه كذاب، فكان أول شيء تكلم به أن قال "ياأيها الناس، افشوا السلام، وأطعموا الطعام، وصلوا الأرحام، وصلوا بالليل والناس نيام، تدخلوا الجنة بسلام [٥٨]وقد روى الجاحظ في حديث مرفوع أن الرسول (ص) كان يسجع في الدعاء، من ذلك قوله "أعوذ بك من عين لاتدمع، وقلب لا يخشع ونفس لاتشبع ، ودعاء لا يُسمع [٥٩]وروى ابن رشيق أن الرسول (ص) قال "وهَلْ لَك يا بنُ آدَمِ مِنْ مَالكَ إلا مَا أكلتَ فأفنَيْت ، أولبستَ فأبلَيْت أو تَصدَّقتَ فأمضَيْت؟[٦٠] وكان (ص) ربما غير الكلمة عن وجهها الصرفي للموازنة بين الألفاظ واتباع الكلمةأخواتها ، وقد ورد مثل ذلك أكثر من مرة ، فمنه ما رواه زهير بن زهير بن سويد بن هبيرة ــ وهو ثقة ــ يرفعه إلى النبي أن قال : "خير المال سكة مأبورة ومهرة مأمورة" فجاء الرسول (ص) بلفظة (مأمورة) وهي كثيرة النتاج ــ والقياس الصرفي يوجب أن تكون (مؤمرة) ، فعدل عن الصيغة المطردة في اللسان العربي ، ليحقق الإيقاع الموسيقي الذي هو قوام الصيغ السجعية ، ومثال هذا يقال عن الخبر الذي رواه ابن عباس أن الرسول (ص) كان يعوذ حفيديه الحسن والحسين: فيقول: أعيذكما بكلمات الله التامة، من كل شيطان وهامة، ومن كل عين لامّة،

فقد عدل عن الصيغة المطردة في اللسان العربي وهي (ملمة) إلى (لامة) لتحقيق الإيقاع الموسيقي الذي تتضمنه السجعة وهناك غير خبر مأثور عنه أنه كان يؤثر السجع ، كما في الحديث الآخر "أرجعن مأزورات غير مأجورات ، فعدل عن (موزورات) إلى (مأزورات) ليحقق تناسب السجع مع لفظة (مأجورات) ووقع شبيه بهذا في خطبة غير مرة.

الاعتبار الثالث من المسلم به أن السجع والمزدوج منزلتهما دون منزلة الشعر ، هذا الشعر الذي قال فيه الرسول (ص): [لأن يمتلىء جوف أحدكم قيحا حتى يريه خير من أن يمتلىء شعرا][٦١].

ومع هذا القول عاد فأجاز قول الشعر وسمح لأصحابه أن يقولوه، بل حضهم على قوله. فالذي أجاز الأكثر وهو الشعر، ما أحراه أن يجيز الأقل، وهو السجع، وهذه لفتة تنبه إليها الجاحظ ، قال: قال غير عبد الصمد: وجدنا الشعر من القصيد والرجز قد سمعه النبي (ص) فاستحسنه وأمر به شعراءه، وعامة أصحاب رسول الله (ص) قد قالوا شعرا قليلا كان ذلك أم كثيرا ، واستمعوا واستنشدوا ، فالسجع والمزدوج دون القصيد والرجز ، فكيف يحل ما هو أكثر، ويحرم ما هو أقل؟ [٦٢]

ومهما يكن من أمر، فإن الرسول (ص) على الرغم من ورود مثل هذه الصيغ القليلة المسجوعة في كلامه، فقد ظل موقفه نافرا من السجع لايستسيغه، ومن هنا خلت خطابته وأحاديثه من السجع، إلا ماورد منه عفوا وعلى ندرة، كما انسحب هذا النفور على نفر من الصحابة، فلم يتوافر السجع في خطابتهم أيضا، واستنكر بعضهم وقوعه في كلام الآخرين، فهذا عمر بن الخطاب يسأل صحارا العبدي البليغ المشهور عن كورة (مكوان) الفارسية أثناء غزو المسلمين لها، فيجيبه"صحار" يا أمير المؤمنين، أرض سهلها جبل، وماؤها وشل، وتمرها دقل[٦٣]، وعدوها بطل، وخيرها قليل، وشرها طويل، والكثير بها

قليل، إن كثر الجند بها جاعوا، وإن قلوا بها ضاعوا، فقال له عمر: أسجاع أنت أم مخبر؟ فقال صحار: بل مخبر"(٦٤)

ومثل هذا الموقف الصَّادّ عن السجع الخبر الذي يروي عن عبد الله بن الزبير عندما تكلم بكلام مسجوع أمام معاوية، فقال له معاوية: تعلمت ــ أبا بكر ــ السجاعة عند الكبر؟ إن في دون ما سجعت به على أخيك ما يكفيك(٦٥) وقد يفسر استنكار معاوية لسجع ابن الزبير بدخيلة العداوة بينهما ، ولكن في أخبار معاوية ما يؤكد كراهيته للسجع، فقد ذكر الجاحظ أن معاوية كتب إلى رجل كتابا، فأملى على كاتبه: "لَهُوَ أهوَنُ عليَّ من ذرَّة، أو كلب من كِلَاب الحَرَّة، ثم استدرك قائلا لكاتبه: امح: مِنْ كِلابِ الحرة، واكتب: من الكِلَاب"(٦٦) وما كادت تضمحل كهانة الجاهلية، وتتمحي تنبؤات المتنبئين بعد حروب الردة ويتلاشى ما رافقهما من سجع تَحَاشَاهُ الرَّعيل الأول من المسلمين، طوال الخلافة الراشدة، حتى بعث تنبؤ من نوع جديد بشخص رجل تقلب بين النحل السائدة آنذاك، وهو (المختار الثقفي) الذي وصفه المبرد بأنه كان يشعوذ ويزعم معرفة الغيب، ويدعي أنه يلهم نوعاً من السجع لأمور ستكون في المستقبل ثم يحتال فيوقعها، فيقول للناس، هذا من عند الله عز وجل، وهو يعمد في سجعه إلى نوع من الإبهام والإغراب على النحو الذي كان يعتمده الكهنة والمتنبئون قديما، فمما يؤثر عنه قوله: أَمَا وَرَبِّ البِحَارُ، والنَّخْل والأشْجَار، والمَهامِهِ والقِفار، والمَلائكَةِ الأبْرَار، والمُصْطَفين الأخيَار، لأقتُلَنَّ كُلَّ جَبَّار، بِكُلِ لِدنٍ خَطَّار، أو مُهَنَّدٍ بَتَّار، في جُمُوعٍ مِنْ الأنْصَار، لَيْسوا بِمِيْلٍ أَغْمار، ولابِعُزْلٍ أشرار... إلخ"(٦٧) وتكاد ظاهرة تنبؤ المختار الثقفي، والسجع الذي اصطنعه للترويج لهذه الظاهرة تكون الظاهرة الأخيرة من ظواهر ادعاءات النبوة، والظاهرة الفريدة التي اعتمدت اعتمادا شديدا على أسلوب السجع، والذي يقدر له الإطلاع على الخطب التي عاصرت دعوى المختار الثقفي، والرسائل والكتب التي صدرت عن ولاة الأمويين يجزم بأن السجع أخذ طريقه إلى الخمود واستمر الكتاب والخطباء في القرن الثاني يسجعون تارة، ويتحاشون السجع تارة أخرى.

ولما آلت الأمور إلى بني العباس، وتربعوا على عرش الخلافة واعتمدوا في تأسيس دولتهم على العناصر الأعجميه، واحتاجوا في إدارة الدولة المترامية الأطراف إلى كتَّاب مَهَرة، ذوي تجربة في مهنة الكتابة ، تدفقت عليهم طبقة من الكتاب أكثرهم من أصول غير عربية، كالبرامكة، وأسرة الرقاشيين، وكلهم من أصول فارسية، وأبناء ثوابة النصارى (أبو العباس وجعفر وأبناؤهم) والصوليين الذين ينحدرون من أصول تركية، فمارست هذه العناصر الكتابة، واصطبغت أساليبها بالسجع، فهذا جعفر بن يحيى البرمكي صاحب الدواوين في عهد الرشيد كان يلتزم السجع في كتبه وتوقيعاته. وهو صاحب التوقيع المشهور الذي كتب به لأحد عماله الذي شكا منه الناس فكتب إليه يقول: " قَدْ كَثُرَ شَاكُوكَ، وَقَلَّ شَاكِرُوكَ، فَإمَّا اعْتَدَلْت ، وَإمَّا اعْتَزَلْتَ"[٦٨] ، وأنس الناس رغبة البرامكة في السجع، فأخذوا يكتبون لهم بالأسلوب الذي يرضيهم، كما فعل ابن سيابه، وهو شاعر من الموالي كتب إلى يحيى بن خالد البرمكي برسالة بليغة، كان عامة أهل بغداد يحفظونها لما فيها من الحكم، وهي رسالة اعتذار بنيت كلها على السجع، ضَمَّنها شيئاً من الحكم كقوله: "أما بعدُ. فاغنم واسلم، واعلم إن كنت تعلم، أنه من يَرحَم يُرحم، ومن يُحسِن يَغنَم، ومن يَصنع المعروف لايعدم[٦٩] .

وأما أسرة الرقاشيين التي كانت تحترف القصص الوعظي، كالفضل بن عيسى الرقاشي، ويزيد بن أبان الرقاشي، وهذه الأسرة من أصل فارسي كما تقدم، وكانت معروفة في أمتها بالخطابة، وكانوا خطباء الأكاسرة، فلما سُبُوا، وولدَ لَهُم الأولاد في بلاد الإسلام، وفي جزيرة العرب، نزعهم ذلك العرق، فقاموا في اللغة العربية كمقامهم في اللغة الفارسية، والفضل هوصاحب العبارات المسجوعة المشهورة:"سل الأرض، فقل من شَقَّ أنهَارك؟ وغَرَس أَشْجَارَك؟ وجَنَى ثِمَارك؟ فإن لم تُجِبْكَ حوارا، أجابتكَ اعتبارا[٧٠].

وللفضل ولد اسمه عبد الصمد، كان أغزر من أبيه وأعجب وأبين وأخطب، وله كلمة في الدفاع عن السجع غاية في الدقة، ذكرها الجاحظ فقال:"قيل لعبد الصمد ابن الفضل بن عيسى الرقاشي: لِمَ تؤثر السجع على المنثور، وتلزم نفسك بالقوافي، وإقامة الوزن؟ قال:

إن كلامي لو كنت لاآمل فيه إلاّ سَمَاع الشّاهد لقل خلافي عليك، ولكنـــيَ أريـد الغـائب والحاضر، والراهن والغابر، فالحفظ إليه أسرع، والأذان لسـماعه أنشـط، وهـو أحـق بالتقييد، وبقلة التفلت، وما تكلمت به العرب من جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيـد المنظوم، فلم يحفظ من المنثور عشره، ولاضاع من الموزون عشره[٧١]. وقـد سـبق أن مرت هذه العبارة في صدر حديثنا.

وربَّ ظان، يظن أن هذه العناصر غير العربية هي التي جلبت السجع مـن موروثاتـها الأدبية في لغاتها ورسخته في اللغة العربية، وجوابنا على ذلـك أن السـجع كـان مـن الخصائص الأسلوبية العربية في الجاهلية وبعدها، ولانعتقد أن لعنصر العرق أو الجنـس دخلا في ذلك .

في القرن الثالث تقلصت الخطابة السياسية، وضمرت فيها ظاهرة السجع وعلى الرغم من النشاط الكبير الذي شهدته ظاهرة حركة التأليف والتصنيف فإن عنوانات الكتب قلما كانت مسجعة في هذه الفترة، وإنما الميدان الذي نما فيه السـجع وتضخـم هوميـدان الكتـب الديوانية، فما يكاد يخلو كتاب صادر عن كُتَّاب الدواوين من السجع المتلاحق في الجمـل، وصار الكتاب يتنافسون في التفنن في السجع والإكثار منه، حتى لقد اتخذه بعض الكتـاب مطية للعبث والتندر، فقد حدثنا الجهشياري عن الوزير الخاقاني الذي كان صبًّا بالسـجع مغرماً به، أن عامل النيل تأخر في حمل غلة إليه، فكتب له:

"إحْمِلِ الغلَّة، وأزِح العِلَّة، ولا تَجلس مُتَودِّعا في الكِلَّة، ثم التفت إلى الكاتب وقـال: أفـي النيل بق يحتاج إلى كِلَلْ؟ فقال أي والله، وأي بق؟ ومن أجله يلزم النـاس الكِلَـل نَـهارا وليلا[٧٢] ووقع الوزير الخاقاني ذات يوم إلى أحد عماله: "إلزم ــ وفقك الله ــ المنـهاج، واحذر عواقب الاعوجاج، واحمل ما أمكن من الدجاج، إن شاء الله، فحمل العامل دجاجـاً كثيرا على سبيل الهدية فقال الوزير: هذا دجاج وفرته بركة السجع [٧٣]

هذا الإسراف في السجع خرج على أيدي بعض كتاب الدولة ووزرائها كالوزير الخاقاني من موقع الجد إلى موقع الهزل، وتمادى الناس في استخدامه، لدرجة أنه أصبح بضاعة مزجاة، كرهها الجادون من الولاة، كالذي رأيناه من علي بن عيسى وردة فعله على كتاب كتبه له أبو الحسن بن نيزاد ـ وكان يتقلد كور الأهواز ـ وسجع فيه سجعا كثيرا، فكتب إليه: عولت بنا على كلام ألفته، وخطاب سجعته، أوجب صرفك عما توليته والذي نراه أن نفوس الخلفاء عافت مثل هذا السجع الذي يهتم بالزخرفة الخارجية والقشور، ويهمل اللباب، ووقت الخليفة أثمن من أن يضيعه بمثل هذه الحذلقة الفنية، وهذا الذي جعل الخليفة القاهر يطلب إلى بعض من يقفون على أخبار بني العباس أن يصفهم، ثم يقول له: "ولاتغيب عني شيئا، ولاتحسن القصة ولاتسجع فيها(٧٤) ، فهذا دليل على أن الخلفاء ملوا هذا الأسلوب المسجع الذي عم، دواوين الدولة، وغلب على الكتاب.

ويأتي القرن الرابع، قرن قمة الحضارة العباسية، وقمة ما وصلت إليه من تفنن وتصنع في كل مرافق الحياة، ومنها الأدب، فعاد السجع إلى شبوبه واستشرائة وقيض له مجموعة من الوزراء والكتاب رسخوا تقاليده في دواوين الدولة وخارجها، ولمعت في هذا العصر أسماء كبيرة كأبي الفضل بن العميد، والصاحب بن عباد، وأبي إسحق الصابئ، والخوارزمي، ووراءهم مجموعة من كتاب الصف الثاني المغرقين بالسجع كعبد العزيز ابن يوسف، وأبي العباس الضبي، وعلي بن محمد الإسكافي، وأبي الفتح البستي، وغيرهم، كل هؤلاء دفعوا عجلة السجع دفعا جادا إلى الأمام، وكلمة أبي حيان التوحيدي في وصف غرام الصاحب بن عباد بالسجع معبرة في هذا المجال، يصفه أبو حيان: وكان كلفة بالسجع في الكلام والقول، عند الجد والهزل، يزيد على كلف كل من رأيناه في هذه البلاد، قلت لابن المسيبي: أين يبلغ ابن عباد في عشقه للسجع؟ قال: يبلغ به ذلك لو أنه رأى سجعة تحل بموقعها عروة الملك، ويضطرب بها حبل الدولة، ويحتاج من أجلها إلى غرم ثقيل، وكلفة صعبة، توجشم أمور، وركوب أهوال، لما كان يخف عليه أن يفرج عنها

ويخليها، بل يأتي بها ويستعملها، ولايعبأ بجميع ما وصفت من عاقبتها[٧٥] والصاحب هو صاحب السجعة التي اضطرته إلى عزل (قاضي قم) لاستكمال السجعة فقط.

وفي هذا القرن الذي عاش فيه أبو حيان كان السجع قد استشرى استشراء عاما، فكرهه الناس، لأنه صار حلية متكلفة، ففي هذا الوقت أمعن الشعراء إمعانا شديدا في البديع وحشد فنونه، كما أمعن الكتاب في الإسراف الشديد في السجع والازدواج وضروبهما، وكلا الفريقين بالغ في ضروب صنعته، ولو استعمل الناثر السجع باقتصاد لظل حلية مقبولة، وزخرفة مستحبة، كما يريد لها أبوحيان وهو من كبار كتاب العصر، يقول: السجع الذي يلهج به، هو مما يقع في الكلام، ولكن ينبغي أن يكون كالطراز في الثوب، والصنعة في الرداء، والخط في القصب والملح في الطعام، والخال في الوجه، ولو كان الوجه كله خالا لكان مقليا[٧٦]

ولقد رصد ابن سنان الخفاجي مذاهب الكتاب المحدثين في العصر العباسي فوجدها تأخذ أربعة اتجاهات، صنفها حسب عناية أصحابها بالسجع إكثارا وإقلالا: **فالاتجاه الأول:** وهو اتجاه الكتاب الذين كانوا يكثرون من استعمال السجع لدرجة أنه لاتخلو منه كتاباتهم، ويمثل هؤلاء أبو اسحق ابراهيم بن هلال الصابئ، وأبو الفرج المعروف بالببغاء.

والاتجاه الثاني: وهو اتجاه الكتاب الذين كانوا يتركون السجع ويتجنبونه في كتاباتهم.

والاتجاه الثالث: وهو اتجاه الكتاب الذين كانوا يستعملون السجع تارة ويعرضون عنه تارة أخرى، بحسب ما يوجد من السهولة والتيسير والاكراه والتكلف.

الاتجاه الرابع: وهو اتجاه الكتاب الذين يشهد لهم ابن سنان بالقلة في استعمال السجع ولكنه يصفهم بأنهم يحرصون على المناسبة بين الألفاظ في الفصول والمقاطع ويعدد من رجال هذا الاتجاه مجموعة من الكتاب كابن المقفع وعبد الحميد الكاتب، وأبي الربيع محمد بن الليث، وجعفر بن يحيى البرمكي وابراهيم بن العباس، وسعيد بن حميد، والجاحظ، وأبي علي البصير، وأحمد بن يوسف، واسماعيل بن صبيح، ومحمد بن غالب،

ومحمد بن عبد الله الأصفهائي وابن ثوابة، وأبي الحسن، أحمد بن سعد، ومحمد بن بحر، وغيرهم.

وقبل أن نمضي عن القرن الرابع لا نجد بُدّاً من الحديث عن ظاهرتين فنيتين، كان لهما أثر كبير، لا في السجع في هذا القرن، وإنما في تطور ظاهرة السجع طوال عدة قرون، ونقصد بهاتين الظاهرتين: الأولى فن المقامة، والثانية فن الخطابة.

أما فن المقامة فهو فن أدبي ولد في هذا القرن، ولد على يدي بديع الزمان الهمذاني، ويرجع بعضهم تاريخ ولادته إلى مطلع القرن الرابع على يدي ابن دريد في (أحاديثه)، ومهما يكن من أمر الولادة ، ففن المقامات فن رسّخ ظاهرة السجع ترسيخاً وطيداً، نظراً للعمر المديد الذي عاشته المقامات، وللكثرة الكاثرة التي ألفت تحت هذا العنوان، والتي اتسع نطاقها فتجاوز الأدب العربي إلى الآداب الأخرى، مصطنعا أسلوب السجع نفسه إلى حَد كبير، فقد استمر التأليف في فن المقامة من القرن الرابع حتى مطلع القرن العشرين الميلادي في مشرق الامبراطورية العربية ومغربها.

وقد عالج المقامة، على مدار عشرة قرون، كتاب بلَغُوا في إحصاءات المستشرق (بلاشير) نيفاً وسبعين مؤلفاً، كلهم فهموا أن خاصة المقامة الأولى هي السجع ولذلك أسهموا بتعميق هذه الخاصة وتعميمها، وتسرّب السَّجع من فن المقامة إلى أجناس أدبية أخرى، عاصرت المقامات وتأثرت بأسلوبها، أما فن الخطابة، بوجه عام، وبكل أشكالها ومضامينها، وفقد كانت منغمسة في أسلوب العصر، ونعني به الولع بالسجع، ونكتفي بهذه الإشارة السريعة في وصف الخطابة عامة، لنقف عند خطيب كان له أثر في أسلوب الخطب منذ عصره حتى عشرة قرون لاحقة، ونعني بهذا الخطيب ابن نباتة: عبد الرحيم بن محمد بن اسماعيل الفارقي (٣٣٥-٣٧٤) وهذا الخطيب الذي رزق السعادة في خطبه التي وقع الاجماع على أنه ما عُمل مثلها، وفيها دلالة على غزارة علمه، وجودة قريحته، كما يشهد بذلك ابن خلكان [٧٧] التقى ابن نباتة مع المتنبي في بلاط سيف الدولة، ولاتعود شهرته إلى

أنه كان خطيب حلب، بل إلى التركة الكبيرة من خطب الجهاد، والجمع والأعياد والحج والمناسبات الدينية الأخرى، وهذه الخطب كانت تحفل بالسجع والازدواج، شاعت بين الناس وراجت، لذلك أصبحت أجيال من الخطباء في العالم الإسلامي عالة على ما أنتجته قريحة ابن نباتة وما دبجه قلمه، فطبع أسلوب الخطابة المنبرية بطابع السجع، سواء ما تنوول من خطبه، أو ما نسج على منوالها.

ويحتم علينا البحث التاريخي في ظاهرة السجع أن نقف عند علم كبير من أعلام الأدب الذين اصطنعوا هذه الظاهرة في الكثير من مصنفاتهم. ذلكم هو أبو العلاء المعري، نجد ولوعه بالسجع يبلغ أقصاه في كتاب (الفصول والغايات) وفي (رسالة الغفران) وفي الجم الغفير من مؤلفاته وهي ليست بالقليلة، ولذلك ترك بصماته الواضحة في أسلوب النثر المسجع في عدد غير قليل من الذين جاؤوا بعده.

سأتجاوز (قابوس بن وشمكير) و(الحصكفي) و(ابن عيد كان) و(ابن الشخباء) و(القاضي الفاضل) و(محيي الدين بن عبد الظاهر) و(العماد الأصفهاني) في المشرق و(ابن شهيد) و(ابن زيدون) و(لسان الدين بن الخطيب) في المغرب والأندلس لأنهم لايعدون أن يكونوا امتدادا للمدارس البديعية التي نشأت في القرنين الرابع والخامس.

وما دمنا نرصد حركة السجع في القرن الخامس، فجدير بنا أن نشير إلى أن ظاهرة سجعية قد أخذت تقتحم حركةالتأليف، وتسمها بسمة معينة، وهي ظاهرة السجع في عنوانات الكتب ومقدماتها أو ماتسمى بـ (ديباجاتها) فالطابع العام لهذه العنوانات كان مسجوعا، وقد يكون أسلوب المؤلف في داخل الكتاب أسلوبا نثريا مرسلا، ولكن إيقاع السجع فرض نفسه على آلاف العنوانات لمؤلفات ذلك الزمن، واستمر هذا التقليد في القرون اللاحقة وكان ذلك سواء في المؤلفات الأدبية أو التاريخية أو الموسوعية، أو كتب النحو والصرف وعلوم العربية فضلا عن كتب التراجم والأعلام وتراجم البلدان والسنين والمعارف الأخرى.

إن رسوخ ظاهرة السجع في النثر العربي، ومعايشتها له طوال هذه الحقب المديدة قيد الكتاب وجعلهم لايستطيعون فكاكا من أسرها، فحتى عندما تفتح الأدباء على أساليب النثر الغربية ظلوا مشدودين إلى تقاليد نثرهم القديمة فهذا الطهطاوي يترجم من الفرنسية (وقائع تليماك) فيترجمها بأسلوب مسجع، ويصنع الصنيع نفسه محمد عثمان جلال في ترجمته لكتاب (الأماني) ويلحق بهما أحمد فارس الشدياق في بعض مؤلفاته.

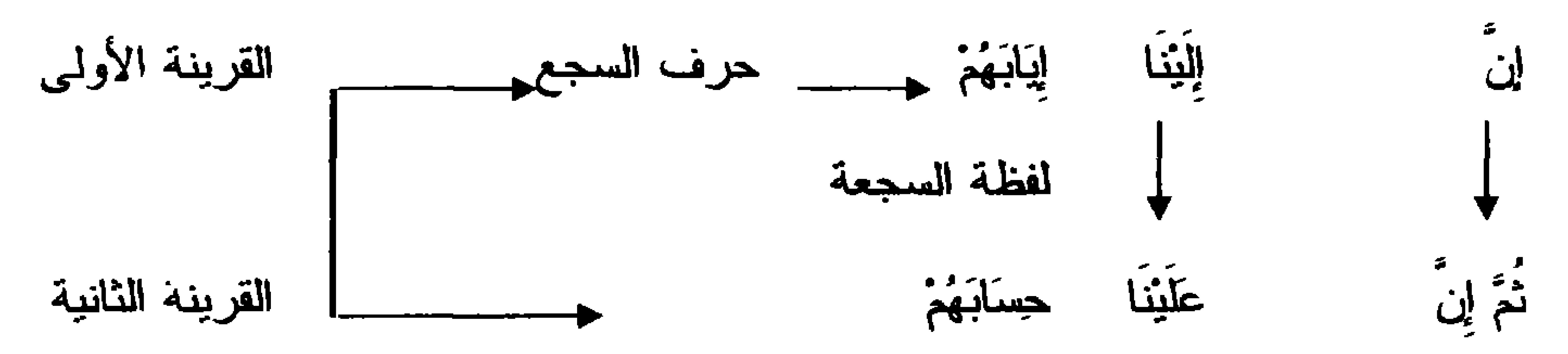
إن هذه الرحلة الطويلة في رحاب ظاهرة السجع، سواء في أوساط البلاغيين أو في أوساط الكتاب والمنشئين أوقفتنا على مجموعة من الملاحظات التي يستخلصها المرء من الاستعراض التاريخي للظاهرة والخصائص المميزة لها، لعل أكثرها وضوحا تلك التي لم نناقشها في ثنايا البحث وهي:

١ــ أن هذه الظاهرة قديمة قدم الأدب العربي نفسه، نشأت بنشوئه، ورافقت تطوره، وقد ذهب بعض المستشرقين، وهو يتحرى ولادة فن الشعر عند العرب إلى أن الشعر الذي عرفناه في الجاهلية يمثل الشكل المكتمل للتعبير الفني الشعري، وتذهب نظريتهم إلى أن الشعر العربي مر في طفولته بمرحلتين سبقتا اكتماله كانت الأولى منهما مرحلة السجع، ثم تطور إلى المرحلة الثانية وهي الرجز، ثم اكتمل بناؤه الفني فأخذ شكل القصيدة الذي وجدناه في المعلقات وما شابهها من القصائد الجاهليات.

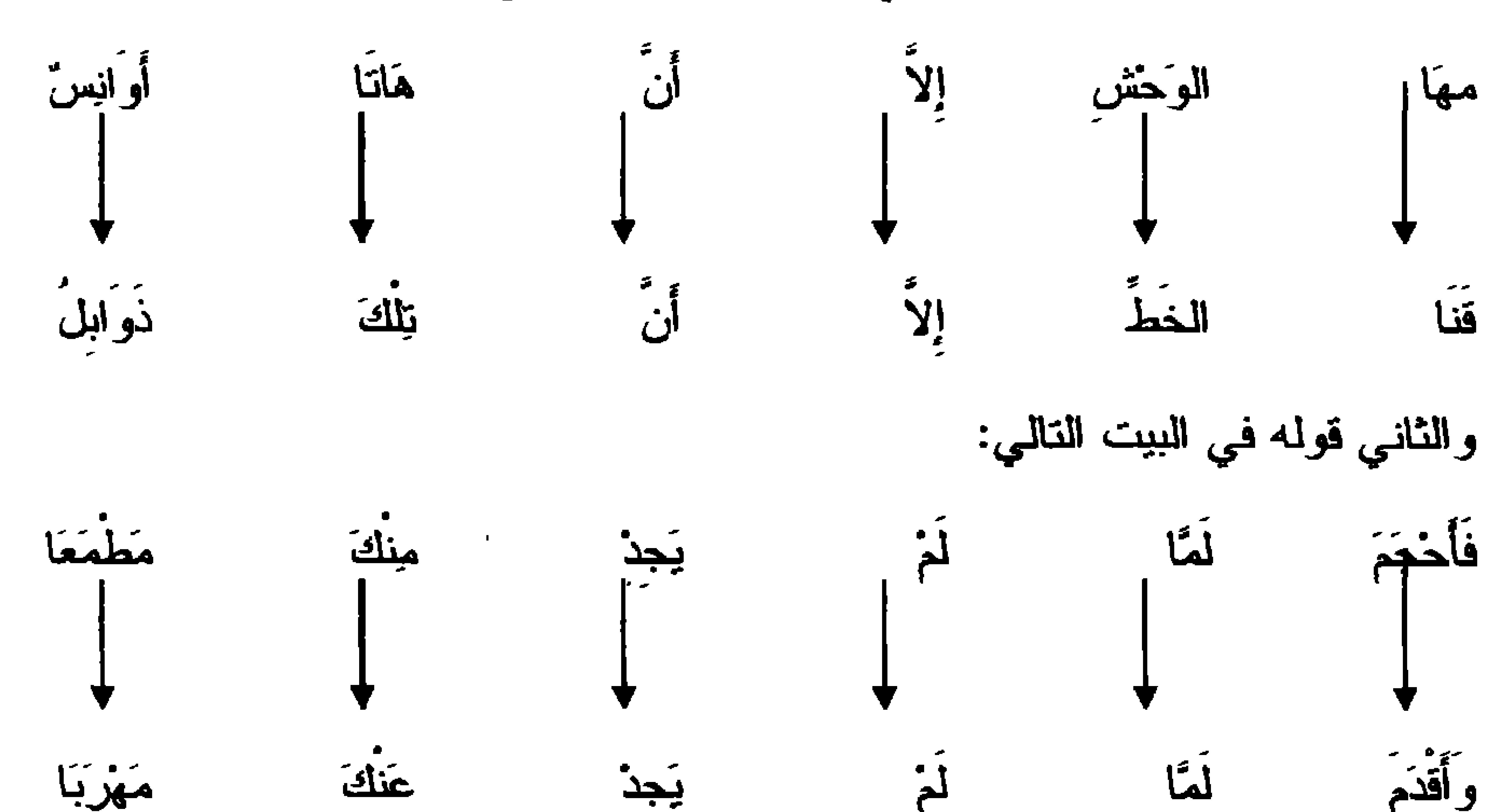
٢ــ وأن عدة مراحل تعاورت السجع فساعدت على رسوخه وسيرورته على الألسنة والأقلام، ففي العصر الجاهلي اصطنعه الكهان، وفي العصر الاسلامي نزل بفواصله القرآن، وفي العصور اللاحقة اتخذته المقامات والخطب المنبرية وأساليب بعض الكتاب وسيلة زينة وأسلوب تعبير .

٣ــ وأن السجع لا يمكن أن يكون مقصورا على عبارة واحدة أو جملة قصيرة. وإنما حده الأدنى أن يكون في جملتين، تنتهي الثانية بحرف مشابه تماما أو مقارب للحرف الذي تنتهي به الجملة الأولى، ويسمى هذا الحرف بحرف السجعة، واللفظة التي هو فيها لفظة

السجعة، وكل واحدة من الجملتين اللتين تحققان السجع تسمى قرينة، ولاتسمى الجملة قرينة في حالة انفرادها وإنما تسمى الجملتان قرينتين إذا اجتمعتا معا، ويمكننا أن نوضح ذلك والمصطلحات التي مرت قبل قليل بالجملتين التاليتين :



وهذا النوع من السجع الذي تتساوى فيه الفاصلتان بعدد الكلمات، وأوزانها، وحروفها، أو كما يقول ابن حجة الحموي:"مقابلة كل لفظة من صدر البيت، أو فقرة النثر بلفظة على وزنها ورويها يسمى بالمرصع وهو مأخوذ من مقابلة ترصيع العقد" ــ كما مر ــ ويلحق به نوع آخر، تساوقت ألفاظه، واتزنت كلماته أكثر من الأولى يسمى المماثلة. ضربوا مثالين موضحين عليه من شعر أبي تمام، الأول: قوله في البيتين التاليين:



والثاني قوله في البيت التالي:

فكل كلمة في كل من الشطر الأول في البيتين توازن تماما كلمة في الشطر الثاني.وقد كثر ذلك في الشعر الفارسي، وأكثر مدائح أبي الفرج الرومي من شعراء العجم على المماثلة، وقد اقتفي الأنوري أثره في ذلك[٧٩]

٤ـ ومما اتفق عليه البلاغيون في حسن السجعة تلك الفواصل التي تساوت قرائنها، وقلت ألفاظها، مثل قوله تعالى:"فِيْ سِدْرٍ مَخْضُوْدٍ، وَطَلْحٍ مَنْضُوْدٍ، وَظِلٍّ مَمْدودٍ، لأن قلة الألفاظ المسجوعة تجعل الفواصل قريبة من سمع السامع، فيأتي الإيقاع واضحاً لقربه، وتدل على قوة منشئها على الرغم من ضيق الساحة اللفظية المحصورة في الألفاظ القليلة في السجعة ويليها في الحسن النوع الذي تكون فيه القرينة الثانية أطول من القرينة الأولى، كقوله تعالى:"والنَّجْمِ إِذَا هَوَى، مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ ومَاغَوَى[٨١] "

كما اشترطوا في حسن السجع اختلاف قرينتيه في المعنى، أي أن تكون كل واحدة من السجعتين المزدوجتين مشتملة على معنى غير المعنى الذي اشتملت عليه اختها، لا ككلام ابن عباد في وصف مهزومين: طَارُوا وَاقِينَ بِظُهُورِهِم صُدُورَهُم، وبأصلابهم نُحورَهُم" فمعنى السجعة الثانية هو معنى السجعة الأولى نفسه، وهذا ما يسمى في البلاغة بـ(التطويل) وعرَّفوه بأن تدل السجعتان على معنى واحد، فتكون إحداهما كافية في الدلالة عليه.

٥ـ وأكثر البلاغيين على أن السجع مختص بالنثر، أما التفتازاني فيقول:"قيل: السجع غير مختص بالنثر، بل يكون فيه وفي النظم، ومثاله من النظم قول أبي تمام:

تَجَلَّى بِهِ رُشْدِيْ، وَأَثْرَتْ بِهِ يَدِيْ   وَفَاضَ بِهِ ثَمْدِي، وَأَوْرَى بِهِ زَنْدِيْ

ومثل هذا النوع يسميه ابن حجة (التجزئة)، وهو: أن يأتي المتكلم ببيت ويجزئه جميعه أجزاء عروضية، ويسجعها كلها على وزنين مختلفين جزءا أحدهما على روي يخالف روي البيت، والثاني على روي البيت، كقول الشاعر:

هِنديَّة لحظَاتها، خَطيَّة خطَراتها، داريَّة نفَحَاتها

وهذا المثال الذي ضربه ابن حجة لاينسجم مع القاعدة التي أسلفها، وإنما من حقه أن يدرج البيت مع النوع غير المشطر، والقاعدة السابقة مع قاعدة التشطير اللاّحقة.

وهناك نوع آخر ــ كما نوهنا ــ يسمى (التشطير) وهوجعل كل من شطرى البيت سجعتين، أو إن شئت فقل قرينتين، وتكون السجعتان في الشطر الثاني مخالفتين للسجعتين في الشطر الأول، ومنه قول أبي تمام يمدح المعتصم حين فتح عمورية:

تَدْبِيْرُ مُعْتَصِمٍ، بِاللهِ مُنْتَقِمٍ لله مُرْتَغِبٍ، في اللهِ مُرْتَقِبِ

أما إذا انتهى الشطر الأول بحرف سجعة كالذي ينتهي به الشطر الثاني فذلك (التصريح)، وقالوت في تعريفه إنه:"جعل العروض مقفاة تقفية الضرب" وهو ــ بصيغة أوضح ــ استواء آخر جزء في صدر البيت وآخر جزء في عجزه في الوزن والروى والإعراب، وهو أليق بمطالع القصائد وأواسطها ربما مجته الأسماع والأذواق، ومن أحسن المطالع قول أبي فراس (تصريعا).

بأطراف المثقفة العوالي تفردنا بأوساط المعالي

وهذا نوع مقصور على الشعر نكتفي بالإشارة إليه.

٦ــ مبنى السجع والفواصل على الوقف، لهذا ساغ مقابلة المرفوع بالمجرور. وبالعكس نحو قوله تعالى" إنا خلقناهم من طين لازب[٨٤]" مع قوله "ولهم عذاب واصب[٨٥]" وأشباه ذلك في القرآن والكتابات النثرية والخطب كثير.

وبعد كل هذا، رب قائل يقول إن أسلوب السجع التقليدي قد غاب في مطلع القرن العشرين، ولكنه عاد في النصف الثاني على شكل الشعر المرسل أو الشعر الحر، أو الذي يسمى في الاصطلاح الجديد بشعر التفعيلة. فكثير من شكليات هذا النوع من الشعر الحديث تذكر بالسجع، وتصطنع بعض إيقاعاته جماليات موسيقاه.

وشيء آخر نراه، وهو أن الكتابة وسيلة لنقل الأفكار بين المنتج والمتلقي أما السجع، وهو نمط من الكتابة، فإنه تركيز حول مهارة المنتج أكثر من أن يكون غايـــة لنقـل الفكـرة بوضوح للمتلقي، ولهذا نافسه النثر المرسل على هذه الغاية فأزاحه عن ميـــدان الكتابـة المعاصرة.

وإذا تذكرنا أن صعوبة السجع على كتاب هذا العصر تعود إلى اعتبارات تتعلق بـالتكوين الثقافي واللغوي للكاتب، لعل من جملتها قلة الزاد اللغوي الذي يتطلبه أسلوب السجع ولأن العناية باللفظ تجور على التدقيق بالمعنى الذي هو غاية الكاتب المعاصر، تذكرنا خفـوت السجع وتراجعه.

ومسلم به أن الكاتب المولع بالسجع يفكر مرتين، مرة لإبـداع الفكـرة، ومـرة أخـرى لصياغتها بقوالب السجع التي تحقق الموازنة والازدواج والإيقاع، هذا التفكير المـزدوج الذي تتطلبه الكتابة المسجوعة، يتطلب زمنا أطول، وتتساح الكتابة فيه على مساحة أكبر، ولما كان عصرنا هذا عصر السرعة والاقتصاد في كل شيء، لم يعـد كتـاب عصرنـا يملكون الفسحة من الزمن كالتي كان يملكها كتاب المقامات وأشباههم، ولهذا نحت الكتابـة العصرية منحى مكثفا لاقتصاد الوقت. وتجنب الاستفاضة في القول، ولهذا العامل، ولغيره من العوامل الشبيهة، يمكن أن نرجع الأسباب التي من شأنها أن تجعل الكاتب المعـاصر يعزف عن الكتابة المنمقة ويؤثر الكتابة المرسلة التي تطلق الفكـر بعيـدا عـن القيـود والالتزامات .

بعد كل هذا، يحلو للمرء أن يطرح على نفسه سؤالا، ما هو واقع ظاهرة السجع؟ وما هـو مستقبلها في ميدان الكتابة النثرية والخطب المنبرية والاجتماعية والسياسية؟ هل يعود إلـى الانبعاث من السبات الذي ران عليه منذ مطلع هذا القرن؟ أم أنه يسـتمر فـي التلاشـي والاضمحلال حتى يغدو سمة أسلوبية أثرية مر بها النثر العربي في حقبة من الزمـان، وإن كانت طويلة، إلا أنها ذهبت إلى غير عودة؟

أغلب الظن عندي أن سلطان السجع قد زال إلى غير رجعة، صحيح أن تلاوة القرآن المستمرة تذكر الناس بالسجع والفواصل، ويرفد ذلك الخطابة المنبرية، وخاصة الدينية منها، وبشكل أخص الخطابة المكتوبة التي يكثر فيها السجع ، لأن الذي يعد الخطبة يعمد إلى التنقيح والتهذيب، والميل إلى الصنعة اللفظية. عكس الخطابة المرتجلة التي تعوزها الأناة والبحث عن الألفاظ المنتقاة.

وصحيح أيضا أن المثقف المعاصر الذي يقرأ النصوص الأدبية القديمة المسجعة كالمقامات وآثار أبي العلاء وأضرابه ستترك بصماتها في ذاكرته، فيقع السجع في كلامه من حيث لايشعر، ولكن ذلك، إذا حصل نتيجة اغترافة من الموروث القديم، فلا يحصل إلا على ندرة، وبشيء من الميل إلى التعمل والتكلف، وصحيح ما قد يقال من أن النزعة للكتابة الموقعة الممثلة بأسلوب السجع والازدواج والموازنة، وفيها الحرص على الموسيقى الداخلية للنص، يجعل بعض الكتاب يطرب لوقوع السجع في كلامه، إن لم نقل بتعمده. ولكن أمثال هؤلاء يصنفون في صنف أدباء الصنعة الذين يحكم عليهم النقد بأنهم تجاوزهم الزمان.

الهوامش

١. تاريخ ملوك العرب الأولية، أو تاريخ العرب قبل الاسلام، ينسب تأليفه للأصمعي، ص٧ تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين: منشورات المكتبة العلمية، بغداد، ١٩٥٩م.

٢. أبو بكر: هوابن السراج المتوفي ٣١٦هـ.

٣. الخصائص لابن جني ٢٦/١ تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م.

٤. البيان والتبيين، للجاحظ، ٢٨٧/١ تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة.مؤسسة الخانجي.د.ت.

٥. في سورة الحاقة، الآية ٤٢٠

٦. في سورة المائدة، الآية ١١٠.

٧. في سورة الأنعام، الآية ٢٥٠

٨. في سورة المؤمنون، الآية ٢٥٠

٩. ويقال: "هو حازي: أي الكاهن، ويقال: حارثة جهينة، وجارية جهينة، وغيرها".

١٠. قال الجاحظ: وقالوا: أكهن العرب وأسجعهم سلمة بن أبي حية، وهو الذي يقال له: عزى سلمة، البيان والتبيين، ٣٥٥/١.

١١. البيان والتبيين، ٢٨٩/١ ــ٢٩٠ .

١٢. انظر: أمالي القالي ١٣٤/١٠ الأمالي: لأبي علي القالي، دار الآفاق الجديدة بيروت، د.ت.

١٣. انظر البيان والتبيين، ٢٩١/١.

١٤. انظر البيان والتبيين، ٦/٣.

١٥. مواد البيان لعلي بن خلف ، ٢٠٨. تحقيق حسين عبد اللطيف .منشورات جامعة الفاتح، ١٩٨٢م.

١٦. مواد البيان لعلي بن خلف، ٢١٢

١٧. تاج العروس للزبيدى، مادة: سجع. وزارة الإرشاد والأنباء ــ الكويت ١٩٦٥م.

١٨. نقله عنه صاحب تاج العروس في مادة سجع.

١٩. مواد البيان لعلي بن خلف، ٢٠٨

٢٠. سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي ، ١٦٣ ، تحقيق علي فوده. منشورات مكتبة الخانجي، بمصر ، ١٩٣٢م.

٢١. كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي، ٦٧٠ .منشورات مكتبة الخياط، بيروت د.ت

٢٢. المثل السائر، ٣١٢/١ تأليف ضياء الدين بن الأثير. تحقيق د.أحمد الحوفي، ود. بدوي طبانه. الطبعة الثانية. منشورات دار الرفاعي، الرياض، ١٩٨٣م.

٢٣. المثل السائر، ٣١٢/١ــ ٣١٦، مقتبسات من صفحات متفرقة .

٢٤. المثل السائر، ٣١٥/١ــ ٣١٦

٢٥. كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي. مادة سجع ٦٧١

٢٦. إحكام صنعة الكلام للكلاعي، ٢٢٨. تحقيق د. محمد رضوان الداية. دار الثقافة بيروت.١٩٨٥م.

٢٧. أحكام صنعة الكلام للكلاعي، ٢٣٣ ـ ٢٤٠

٢٨. القاموس المحيط للفيروز أبادي، مادة فصل منشورات المكتبة التجارية الكبرى بمصر، د.ت

٢٩. البرهان في وجوه البيان ٥٣/١ تحقيق الدكتور /حنفي محمد شرف .منشورات مكتبة الشباب.د.ت.

٣٠. ورد هذا التعريف بلفظة أو بمعناه القريب من لفظة عند مجموعة من العلماء المشتغلين في علوم القرآن كالباقلاَّني في (إعجاز القرآن ٢٧٠) والرُّماني (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ٨٩) وكأبي عمرو الداني ـ نقلا عن البرهان ٥٣/١.

٣١. الاتقان في علوم القرآن للسيوطي ص (٢٩١ ـ ٢٩٢ منشورات دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٧٨م.

٣٢. هذان الاقتباسان من كتاب الاتقان في علوم القرآن للسيوطي ٢١٤/٢

٣٣. سورة الضحى، الآيتن ٩و١٠

٣٤. سورةالطور، الآيتان ١و٢

٣٥. سورة الأعراف الآيتان ٢٠١و٢٠٢

٣٦. سورة الأعراف،٥٢

٣٧. سورة الأعراف١٣

٣٨. لسان العرب، لأبن منظور ، مادة فصل، دار صاد ، بيروت، ١٩٥٦م.

٣٩. سر الفصاحة لأبن سنان الخفاجي، ٣٦٤، تحقيق على فوده ـ مكتبة الخانجي مصر، ١٩٣٢م.

٤٠. سر الفصاحة لأبن سنان الخفاجي، ٣٦٥

٤١. كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي ٦٧٣

٤٢. الاتقان في علوم القرآن للسيوطي، ٢/٢٠٩ وكشاف إصطلاحات الفنون للتهانوي ٦٧١

٤٣. سورة نوح : الآيتان ١٣ــ ١٤

٤٤. سورة الغاشية : الآيتان١٣ــ ١٤

٤٥. سورة الغاشية : الآيتان١٥ــ ١٦

٤٦. سورة الغاشية : الآيتان٢٥ ــ ٢٦

٤٧. سورة الانفطار : الآيتان١٢ــ١٣

٤٨. سورة الصافات : الآيتان١١٧ ــ ١١٨

٤٩. كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي ٦٧١

٥٠. انظر القصة في الاكسير في علم التفسير، الصرصري، نجم الدين أبو الربيع سليمان ابن عبد القوى، تحقيق عبد القادر حسين ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ١٩٧٧م، وانفرد الكلاعي برواية هذا الحديث على النحو التالي : "إنما هذا من إخوان الكهان"وخرج الدكتور محمد رضوان الداية هذا الحديث بهذه الصياغة في حاشية كتاب: إحكام صنعة الكلام في ٢٢٨، فقال: أخرجه مالك في الموطأ عن سعيد بن المسيب مرسلا، وأخرجه البخاري من حديث أبي هريرة مرفوعا، أنظرالموطأ (٢: ٢٨٥).

٥١. نقلا عن كتاب (مواد البيان ــ لعلي بن خلف ــ وكلا الاقتباسين من ص٢١١

٥٢. سر الفصاحة لأبن سنان الخفاجي ١٦٣

٥٣. إحكام صنعة الكلام ٢٢٧

٥٤. البيان والتبيين، للجاحظ١/٢٩٠

٥٥. ممن رد على من ذم السجع قدامة بن جعفر في كتاب (الخراج) وأورد رده علي ابن خلف في (مواد البيان ص٢٠٨) وابن الأثير في المثل السائر ٣٠٨/١وابن حجة الحموي في خزانة الدب ٤١١/٢، وغيرهم . خزانة الأدب لأبن حجة الحموي : شرح عصام شعيتو، بيروت د.ت

٥٦. البيان والتبيين للجاحظ، ٢٨٧/١

٥٧. تاريخ الطبري — القسم الأول، ص١٧٣٨ (تاريخ الرسل والملوك، محمد بن جرير الطبري تحقيق ابي الفضل ابراهيم، دار المعارف بمصر، ١٩٦٠م.

٥٨. الصناعتين، للعسكري، ٢٦١ تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، الطبعة الأولى دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٧، القاهرة

٥٩. البيان والتبيين للجاحظ ، ٢٨٤/١، والاكسير في علم التفسير والحديث .

٦٠. العمدة لأبن رشيق القيرواني ٢١/١، وجعل ابن رشيق هذا النوع من أشرف المنشور، ووصفه بأنه من جيد التقسيم العمدة لأبن رشيق القيرواني تحقيق محيي الدين عيد الحميد، دار الجيل، د.ت

٦١. رواه البخاري، كتاب الأدب ١٠٩/٧، ومسلم كتاب الشعر ١٤/١٥ وأبو داود وابن ماجة وغيرهم

٦٢. البيان والتبيين ٢٨٧/١ — ٢٨٨

٦٣. الوشل: الماء القليل والدقل: أردا أنواع التمر

٦٤. تاريخ الطبري: القسم الأول ٢٧٠٧، والبيان والتبيين ١/٢٨٥ باختلاف في صيغة الخبر

٦٥. البيان والتبيين للجاحظ١/٣٠١

٦٦. رسائل الجاحظ، ١٥٥

٦٧. تاريخ الطبري، القسم الثاني ٥٣٦

٦٨. الوزراء والكتاب، ٢١٥، محمد بن عبد وس الجهشياري تحقيق مصطفى السقا والأبياري وحلبي، ١٣٥٧هـ

٦٩. البيان والتبيين للجاحظ ٣/٢١٥

٧٠. البيان والتبيين للجاحظ ١/٣٠٨

٧١. البيان والتبيين للجاحظ ١/٢٨٧

٧٢. تاريخ الوزراء ٢٧٧، ومن هذه الصفحة أخذ الاقتباسان

٧٣. تاريخ الوزراء ٣٣٥، الهلال بن المحسن الصابي، تحفة الأمراء في تاريخ الوزراء تحقيق عبد الستار فراج، عيسى البابي الحلبي، مصر ١٩٥٨م.

٧٤. مروج الذهب للمسعودي ٤/٢٤١ المطبعة البهية المصرية ١٣٤٦هـ

٧٥. معجم الأدباء لياقوت الحموي ٦/٢٠٧، مكتبة عيسى البابي الحلبي مصر، ١٩٣٩م، وانظر مثالب الوزيرين لأبي حيان التوحيدي، ص٨٧.تحقيق ابراهيم الكيلاني، دمشق، ١٩٦١م.

٧٦. مثالب الوزيرين لأبي حيان التوحيدي، ص٩٣ــ ٩٤

٧٧. انظر وفيات الأعيان لأبن خلكان ٣/١٥٦ تحقيق: احسان عباس دار صادر، بيروت، ١٣٩٨هـ /١٩٧٨م. العِبَر في أخبار من عبر للذهبي ٢/٣٦٧ شذرات الذهب، في أخبار من ذهب لابن الفلاح عبد الحي بن عماد الحنبلي، طبع مكتبة القدس بمصر، ١٣٥٠، ٣/٨٣.

٧٨. خزانة الأدب لابن حجة الحموي ٢/٤٠٩

٧٩. مختصر التفتازاني على تلخيص المفتاح ٤/٤٥٨، سعد الدين مسعود بن عمر شرح مصطفى محمد العناني المطبعة الخديوية، القاهرة ١٢٥٨هـ

٨٠. سورة الواقعة ، الآية ٢٨

٨١. سورة النجم، الآيتان ١و٢

٨٢. مختصر التفتازاني ٤/٤٤٨

٨٣. مختصر التفتازاني ٤/٤٥٥

٨٤. سورة الصافات ، الآية ١١

٨٥. سورة الصافات ، الآية ٩

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٣/٣/٢٥.

على الطريق، مع الشاعر "رونيه شار"

د. رانية سمارة
قسم اللغة الإنكليزية ــ كلية الآداب
جامعة دمشق

الملخص

لقد ارتبط اسم الشاعر الفرنسي ***"René Char"*** *بجميع الحركات الأدبية والفنية والسياسية والفكرية التي اشتهرت في القرن العشرين دون استثناء، رغم أنه لم يغادر قريته في جنوب فرنسا إلا نادراً. إن الشاعر مجهول نسبياً في الوطن العربي وقليلة هي القصائد التي ترجمت له إلى اللغة العربية.*

تقدم الدراسة المراحل الهامة التي مر بها الشاعر، وهي نموذج متميز للأديب المبدع الذي نستطيع أن نقرأ مسيرته الشعرية بصورة متوازية مع مسيرته الفكرية والسياسية والحياتية. فقد كان من مؤسسي الحركة السوريالية إلا أنه سريعا ما انتقل من الشعر السوريالي إلى الشعر النثري المعاصر بطريقة متفردة مستقلة لم تعتمل فيها تيارات وأهواء العصر. كما انخرط في المقاومة خلال الحرب العالمية الثانية وكان عنصرا فاعلا وهاما فيها. وطوال حياته، كان أعلام الفكر والأدب والفن والموسيقا في أوربا يؤمون قريته للحديث معه.

ثم قمنا بتحليل مواضيع قصائده وعالمه الشعري، ودرسنا تعابيره ولغته واستعنا بشواهد من أقواله وقصائده وأخضعناها لدراسة نقدية وخلصنا في نهاية المطاف إلى القول إن "رونيه شار" هو من أبرز الشعراء الفرنسيين في القرن العشرين، إن لم يكن أبرزهم جميعا.

* يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الفرنسية في الصفحات (٢٥-٤٠) من هذا العدد.

التأويل ولغة الترجمة

الأبعاد النظرية لاستخدام معدل تكرار النماذج في لغة الترجمة

د. عمر شيخ الشباب

قسم ــ اللغة الإنكليزية جامعة الملك فيصل

الملخص

ينطلق بحثنا هذا من أن الترجمة هي ــ في أنها ــ عملية تأويل باستخدام لغة غير النص الأصلي. يهدف هذا البحث إلى تقصي فرضية إن لغة النصوص المترجمة ــ أياً كانت ــ تختلف عن اللغة المترجم عنها. ويقتضي هذا الموقف النظري منا:

أولاً: النظر في مسألة اللفظ المكافئ في الترجمة وبيان صعوبة استخدامه أساساً نظرياً بل استحالة الوصول إليه أحياناً.

ثانياً: القيام بتحديد عناصر الترجمة ومراحلها.

*أخيراً، يدرس البحث بواسطة الحاسوب بمقارنة فيها معدل تكرار النماذج **type/token ration** في مجموعة نصوص مكتوبة أصلا باللغة الإنجليزية ومجموعة نصوص مترجمة إلى الإنجليزية. وتنتمي هذه النصوص جميعها إلى نمط نصي واحد هو النشرة الإخبارية الإذاعية وقد جمعت في فترة زمنية واحدة، ويبلغ عدد الكلمات في النصوص حوالي (٢٣٠٠٠) كلمة. وقد تمت معالجة النصوص في جامعة استون في برمنغهام (بريطانيا) باستخدام برنامج أكسفورد للتوافق OCP. وتبين النتائج وجود اختلاف في معدل تكرار النماذج في النصوص المترجمة مقارنة مع النصوص الأصلية. لكننا لا نستطيع في هذه المرحلة الحسم في كون الاختلاف ناتجاً عن الترجمة أو ناتجاً عن لغة المترجم، إذ أن المترجمين في هذه التجربة عرب درسوا اللغة الإنجليزية على أنها لغة أجنبية.*

* يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (55-41) من هذا العدد.

مسرحية الجزيرة المسحورة على ضوء كتابات درايدن النقدية: دراسة في اقتباس دافننت ودرايدن لمسرحية شكسبير العاصفة

د. مفيد الحوامدة
قسم اللغة الإنكليزية ــ جامعة اليرموك

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تفسير التغيرات الجذرية التي إحداثها دافننت ودرايدن على مسرحية العاصفة لشكسبير إزاء اقتباسهم لها بعنوان العاصفة أو الجزيرة المسحورة (١٦٦٧) في ضوء الرؤى النقدية لدريدان التي اشتملتها كتاباته النقدية ما بين ١٦٦٧ــ١٦٧١، ومن منظور ذوق الجمهور المسرحي في عصر درايدن ودافننت. وتشمل التغيرات التي أحدثت على عمل شكسبير تغيرات في الحبكة والمغزى وبنية الشخوص.

• يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في صفحات (79-57) من هذا العدد.

رسائل الدكتوراه والماجستير

سمعان، مريم، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د. مالك مخول.

الموضوع: العلاقة بين المستويات التعليمية والتفكير الخرافي (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)

The Relation Between Learning Steps and Imagination Thought (Real Study in Damascus City)

يُعدُّ التفكير الخرافي مظهراً من مظاهر التأخر الثقافي والذهني، فهو عادة فكرية نفسية يكتسبها الفرد بالتنشئة الاجتماعية. ويعد هذا النوع من التفكير ظاهرة لدى جميع الفئات الاجتماعية المتعلمة وغير المتعلمة ولدى الجنسين، وفي جميع الفئات الاقتصادية لذلك عملت الباحثة على رصد هذا النوع من التفكير في مدينة دمشق مفترضة تراجع هذا النوع من التفكير لدى الذكور عنه لدى الإناث، وأيضاً تراجعه بتقدم المستوى التعليمي وتقدم المستوى الاقتصادي.

وبهدف قياس التفكير الخرافي قامت ببناء استبانة ضمنتها عدداً من البنود التي تقيس مجالات هذا النوع من التفكير. وقد استخدمت العمليات الاحصائية الخاصة بالارتباط وتقنية تحليل التباين للتحقق من صحة الفرضيات وبتحليلها النتائج، توصلت إلى أن التفكير الخرافي يتراجع مع التقدم بالمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي ولدى الذكور عنه لدى الإناث.

العلي، إقبال، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د. فخر الدين القلا، وبمشاركة: د. هاشم ابراهيم.

الموضوع: فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب، دراسة تجريبية لتعليم الأشكال الهندسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، في المدارس التطبيقية للمناشط الطلائعية، بمدينة دمشق.

Effectiveness of Computer- Assisted Instruction, an Experimental Study to Teach Geometrical Shapes for the Fifth Class of Elementary School, at the Technical Schools for Vanguard Activities, in Damascus.

يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية تعليم الأشكال الهندسية، بمساعدة الحاسوب من خلال مستوى التحصيل والاتجاه نحو البرنامج التعليمي الحاسوبي والوقت المستغرق في التعليم، كما تم ضبط متغير الجنس (ذكور/ إناث) لدراسة أثره في التحصيل والاتجاه.

تألفت عينة البحث من (٤٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية تعلمت بوساطة البرنامج التعليمي الحاسوبي (الأشكال الهندسية)، وضابطة تعلمت بالطرائق التقليدية. خضعت المجموعتان لاختبار قبلي/ بعدي، كما تم تطبيق استبانة الاتجاه نحو البرنامج التعليمي الحاسوبي على أفراد المجموعة التجريبية.

وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة في التحصيل بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، لصالح المجموعة التجريبية، كما أبدى أفراد المجموعة التجريبية اتجاهاً إيجابياً من مستوى عال نحو البرنامج التعليمي الحاسوبي، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى التحصيل والاتجاه نحو البرنامج.

كما أظهرت النتائج أن التعليم بمساعدة البرنامج التعليمي الحاسوبي قد اختصر نصف زمن التعلم الذي استغرقته الطرائق التقليدية.

ملحم، مازن، كلية التربية، قسم علم النفس.

إشراف: أ.د.م. سليم نعامة.

الموضوع: اتجاه العامل نحو الذات والعمل والزملاء والادارة وأثره في الانتاج.

Attitude's Operative Toward (Self – Work – Friends – Administration) and its Effect in Production.

يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين اتجاه العامل نحو الذات، العمل، الزملاء، الإدارة، وأثرها في انتاجيته. وقد تم بناء أداة البحث تقيس اتجاهات العامل نحو المتغيرات السابقة. وتم تطبيق أداة البحث على عينتين الأولى مكونة من ١٠١ مئة وعامل واحد في شركة الشرق بدمشق، والعينة الثانية من ٧٢ عاملاً في شركة المغازل والمناسج بدمشق. أخضعت البيانات المتجمعة لتحليلات احصائية متعددة للتعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات، وقد أفرزت التحليلات وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين هذه المتغيرات مجتمعة ومتغير الانتاج، وكذلك عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المتغيرات السابقة منفردة ومتغير الانتاج.

مظفر، هزاع، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د.ة. فاطمة الجيوشي.

الموضوع: الفكر التربوي القومي عند قسطنطين زريق.

The National Educationa Thought of Qustantein Zreik.

إن الرسالة موضوع البحث سجلت بعنوان الفكر التربوي القومي عند قسطنيطين زريق وفيها يحاول الباحث إظهار أهمية الوعي القومي العربي والشعور القومي الذي كانت بداياته مع بدايات القرن التاسع عشر على المستوى الثقافي وظهور ذلك في منطقة بلاد الشام.

لقد جاءت أهمية هذا البحث نتيجة لمساهمة الفكر القومي بصفته محورا رئيسا في التفكير في الوطن العربي، وبما أن هذا الفكر يشكل الأساس الفكري للتربية في النظر والتطبيق للسياسات التربوية. أما هدف البحث فهو محاولة رسم ملامح الفكرة القومية والتربية القومية التي تستنبط من مؤلفات زريق بصفته مفكرا قوميا ومربيا في مدارس وجامعات الوطن العربي والعالم.

إن للمفكر قسطنطين زريق وجهة نظر خاصة بالفكرة القومية، حاول الباحث جاهدا إبرازها من خلال مقارنتها بما عند غيره من المفكرين القوميين كالحصري والأرسوزي. أيضا له نظرة خاصة في التربية القومية وسبل تحسينها، قد حاول الباحث إظهارها وتمييزها. جاءت الرسالة على نحو مؤلف من فصول منسجمة مع الركائز الأساسية في المؤلفات القومية والتربوية للمفكر زريق، فقد خصص الفصل الأول لحياته ومناصبه وأعماله، وتحدث في الفصل الثاني عن الفكر القومي عنده وتضمن الفصل الثالث التربية القومية، أما الفصل الرابع فقد خصص لتحديد موقع زريق حسب رأي المفكرين القوميين المعاصرين في الفكر العربي المعاصر.

شمسين، نديم، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د.ة. فاطمة الجيوشي.

الموضوع: إعداد خريطة تربوية لمدينة يبرود وناحيتها (دراسة ميدانية في التخطيط المحلي).

Constructing an Educational Map for Yabroud City and its District (a Field Study in Local Planning)>

الخريطة التربوية تقنية جديدة لتخطيط التربية، تجمع ما بين التعليم النظـــامي وغـــير النظامي في خطة واحدة.

مدينة يبرود وناحيتها منطقة جغرافية صغيرة في القلمون الأعلى، تتبع محافظة ريــف دمشق، فيها مختلف الفعاليات الاقتصادية الصناعية والزراعية والتجارية والخدميـــة. وفيها أيضاً مدارس المراحل الدراسية الثلاث، والعديد مـــن مظـــاهر التربيـــة غـــير النظامية كمحو الأمية أو تدريب الكبار، وتأهيل المرأة. وهذه المنشآت جميعها تعـــاني من بعض المشكلات التربوية التي يمكن حلها بتقنية الخريطة التربوية، وفي مقدمـــها الموائمة (الوافقة) ما بين مخرجات التعليم وحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعيـــة خلال الفترة ما بين ١٩٩٢/١٩٩٣ و١٩٩٩/٢٠٠٠ م.

دلت نتائج البحث على تطور صناعي وزراعي مما استلزم توجيه نسب أكـــبر مـــن طلاب المرحلة الثانوية إلى التعليم الفني، إضافة إلى تحقيق إلزامية التعليـــم. وقبـــول ٩٥% من التلاميذ في المرحلة الإعدادية المزمع عدها مرحلة إلزامية ضمن «التعليـــم الأساسي».

وسينتظم في المرحلة الابتدائية في نهاية الخطة ٧٨٦٥ تلميذاً، وفي المرحلة الاعدادية ٢٥٥٢ طالباً، وفي المرحلة الثانوية ١٥٢٣ طالباً منهم ٩٤١ في التعليم الفني. وسيصل عدد المتحررين من الأمية إلى ١٥٦٧ متعلماً والمتدربين الكبار ١١٣٨ متدرباً.

سيحتاج تنفيذ الخطة التربوية المقترحة إلى تعيين ١٩٢ معلماً و٧٩ مدرساً و١٢٨ مدرباً.

بركات، فاتن، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د. مالك مخول، ومشاركة: أ.د. محمود عليان المشوط.

الموضوع: اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو برامج التلفزيون العربي السوري.

Attitudes of Six Class Primary Students Towards Syrian Television Programs.

يهدف البحث إلى دراسة اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو برامج التلفزيون العربي السوري ودراسة أثر الجنس، والمستوى التعليمي للأبوين، ومدة المشاهدة على اتجاهات تلاميذ الصف السادس نحو كل نوع من أنواع البرامج حسب التصنيف المعتمد في البحث. كما يهدف إلى معرفة الفترة الزمنية اليومية التي يقضيها أطفال هذه المرحلة في مشاهدة التلفزيون في أثناء العام الدراسي وفي أثناء العطلة الصيفية. وقد خلص البحث إلى النتائج التالية:

١ــ يقضي الأطفال في مشاهدة التلفزيون حوالي ٣ ساعات في أثناء العام الدراسي، وحوالي ٥ ساعات في أثناء العطلة الصيفية.

٢ــ بين البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأطفال نحو كل نوع من أنواع البرامج تبعاً لمتغير الجنس، المستوى التعليمي للأبوين، مدة المشاهدة للتلفزيون.

٣ــ بين البحث أيضاً أن الاتجاه نحو البرامج الترفيهية يزداد كلما طالت الفترة الزمنية في مشاهدة البرامج في التلفزيون.

٤ــ كما بين البحث أنه كلما انخفض المستوى التعليمي للأم والأب كان الاتجاه إيجابياً نحو البرامج السياسية، الرياضية، الدينية، الترفيهية.

تميم، يسري، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ.د. فاطمة الجيوشي

الموضوع: فاعلية برنامج لتدريب طلبة الصف الثاني الإعدادي على مهارة التلخيص الكتابي.

The active training program pre pared for the student of the second pre paratory class de pending on the activities of summariring a book.

يهدف هذا البحث إلى قياس مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي في التلخيص الكتابي من جهة، وتصميم برنامج، لتدريب الطلبة على هذه المهارة والتعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج في رفع مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي من جهة ثانية. ومن أجل ذلك تم تحديد المهارات الأساسية للتلخيص الكتابي، ووضع اختبار يتألف من ثلاثة نصوص: أولها قصصي، وثانيها تاريخي، وثالثها علمي. وطبق على عينة عشوائية يبلغ عدد أفرادها مائتين وخمسين طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور، ومثلهم من الإناث من المدارس الرسمية في محافظة دمشق.

وقد بينت النتائج أن الطلبة يعانون من ضعف في مستوى تحصيلهم، وأن مستوى تحصيل الطالبات من مستوى تحصيل طلاب لا في التلخيص الكتابي فحسب، بل في كل مهارة من مهاراته من جهة، وفي كل نص من نصوصه على حدة من جهة أخرى، وأن مستوى تحصيل الطلبة في النص القصصي أفضل من مستوى تحصيلهم في النصين: التاريخي، والعلمي، وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي، وبين مستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات، في حين أنه لا توجد مثل هذه العلاقة بين التلخيص الكتابي، وبين مستوى تحصيلهم في اللغة العربية،

وكشفت النتائج عن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في أثناء قيامهم بالتلخيص الكتابي.

وقامت الباحثة بتصميم برنامج يهدف إلى تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي. وتم تحديد طريقة التدريس الواجب اتباعها ودربت عليها المدرسين، وطبق البرنامج على عينة عشوائية يبلغ عدد أفرادها خمسين طالباً وطالبة بالتساوي. وبعد انتهاء مدة التدريب طبق عليهم اختبار مكافئ للاختبار الأول، وبعد التصحيح وحساب النتائج تبين فاعلية البرنامج المطبق عليهم.

وختم البحث بعدد من المقترحات التي يؤمل أن تسهم في تحسين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي، وتفتح آفاقاً جديدة في مجال الدراسات العليا أمام الباحثين المهتمين بهذا الموضوع.

شعيبي، عماد فوزي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق.

إشراف أ.د. عادل العوا

الموضوع: الخيال عند غاستون باشلار

Imagination Chez Gaston Bachelard

يشغل الخيال أهمية كبيرة في الفكر الفلسفي، والإنساني عموماً، حتى ليصدق القول إن الإنسان يتميز بكونه يتخيل.

ومن هنا أتت أهمية البحث في «الخيال عند غاستون باشلار» وتأتي هذه الأطروحة كي تجسد هذا الاهتمام الذي يقع في صلب المعرفة الفلسفية وعلى هذا، قسمنا بحثنا إلى ثلاثة أبواب.

وعرضنا للخيال (الباشلاري) وفي موقعه باعتباره جزءاً من سيرورة إرث الخيال.

وقمنا ببحث مفصل في ما نعتناه «ببنية الخيال عن غاستون باشلار» وهذا قد استبقنا به التفصيلات، نظراً لما تستدعيه ضرورة البحث الأكاديمي من العرض التفصيلي لهيكل الخيال الباشلاري، الذي يتميز بأنه أصالي إلى حد كبير، وغزير المصادر إلى حد الموسوعية.

وقد أظهرنا باشلار الذي انتهج ما أسماه «الفلسفة المفتوحة» لم يسلم رأسه وأفكاره لمنهج بعينه بل أفاض في تعدد المناهج التي صنفناها على أنها هجينة تجمع القراءة، والتصنيف الموضوعاتي والمستوحاة من الرياضيات والتحليل النفسي (اليونغي) والبنيوية والتحليل الإيقاعي والفينومينولوجيا. وهذا التوفيق ينسجم، برأينا، مع بنية «الفلسفة المفتوحة» ما تستدعيه من خيال.

وقد وضعنا فرضية لمحاولة تفسير النمط العريق بإحالته إلى هندسة الجينات وإمكانية توريث الأفكار من ناحية، أو بإحالته إلى دور نصف الدماغ الأعين في الحدس عموماً وفي العمليات الذهنية اللازمنية.

أحمد، مروان، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د. مالك سليمان مخول

الموضوع: علاقة الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلاب وأثر ذلك على أداء كل منهم (دراسة ميدانية في ثانويات محافظة القنيطرة).

The mutual atitudes relation between students and teachers and its effect on perfomense of them.

يدور الموضوع حول علاقة الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلاب وأثر ذلك على أداء كل منهم، لذلك كانت هذه الدراسة وهي مقسمة إلى سبعة فصول.

ــ الفصل الأول: وتضمن موضوع الاتجاه وأهميته وأهدافه وفرضياته وحدود البحث ومتغيراته.

ــ الفصل الثاني: وعرض فيه عدد من الدراسات السابقة التي تناولت جوانب من الموضوع ومكانة هذه الدراسة وتميزها عن الدراسات السابقة.

ــ الفصل الثالث: ويتضمن نشأة الاتجاهات وتطورها وعملية تكونها وإمكانية تغيرها ومكونات الاتجاه مع التركيز على أهمية الاتجاهات والتعلم.

ــ الفصل الرابع: ويتحدث فيه عن العلاقة التربوية وأركانها المتضمنة (المدرس، الطالب، الغرفة الصفية) وعرض بتفصيل أركان كل جانب من الجوانب السابقة، وفي النهاية تمت مناقشة التفاعل القائم بين المدرس والطالب.

ــ الفصل الخامس: وتناول هذا الفصل اجراءات البحث من عملية اختيار العينة إلى كيفية كتابة الاستبانة والإجراءات التي تمت للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها كما ذكر وصفا لعينة البحث.

ــ الفصل السادس: ويتضمن الجداول الإحصائية والجداول الخاصة بدرجات الطلاب والمدرسين على متغيري الاتجاه والأداء.

ــ الفصل السابع: وذلك فيه موجزا عن نتائج البحث وتفسيرا وعرض بع المقترحات.

الخطيب، عبد العزيز، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق.

إشراف: م.د. هاني عمران

الموضوع: قرارات الخصب الإنساني بين العفوية والعقلانية

(دراسة ميدانية لإحدى قرى ريف دمشق ـ الديرخبية)

Human fertility decesions between unconsciousness and rationality empirical study ror (derkhaneea) villave.

الخصب الإنساني عرضة للتغير بحسب مراحل تطور المجتمع، فقد عرف المجتمع التقليدي بمستويات عالية ومستقرة للخصب، وكان هذا السلوك معقولاً لمواجهة الوفيات المرتفعة وتقابل هذه المرحلة، مرحلة القرار العفوي للخصب.

أما المرحلة الحديثة أو العقلانية للخصب فقد تميزت بمستويات متدنية للخصب تقترب من حد الإبدال، هيمنت فيها قيم العائلة الصغيرة والخصب المضبوط.

وقرية الديرخبية بصفتها مجتمعاً صغيراً تعيش المرحلة الانتقالية للخصب، وهي بين المرحلة العفوية والمرحلة العقلاينة، مازالت القيم الاجتماعية فيها تشجع الإنجاب وخاصة الذكور، كما أن الزواج المبكر فيها لازالت نسبة كبيرة وخاصة عند الإناث.

وعلى الرغم من ذلك، فإن بوادر المرحلة العقلانية بدأت تتحدد معالمها من خلال الاستخدام الواعي لوسائل تنظيم الأسرة وذلك بصفته شكلاً من أشكال ضبط الخصب العقلاني، ونلاحظ أيضاً أن الجيل الشاب المقدم على الزواج يحمل معه أفكار المرحلة العقلانية من خلال إيمانه بضرورة الاختيار الحر للشريك، وتفضيل الأسرة صغيرة الحجم واستخدام وسائل ضبط الخصب في المستقبل ضرورة لحياة أفضل للأسرة.

كركه، أحمد حمدي، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. سمير مراد ــ أ.د. محمد نزار حمد.

الموضوع: واقع الإشراف الفني والتربوي للتعليم الثانوي الزراعي في سورية وتطويره.

The current situation of technical and educational supervision in agricultural secondary schools in Syria, and its development.

يعد التعليم الثانوي الفني الزراعي أحد أنواع التعليم الفني في سورية، وقد ازداد الاهتمام بهذا النوع من التعليم حيث برزت للمشرفين عليه بعض من العقبات منها: ضعف الإشراف الفني وغياب الإشراف التربوي والافتقار لأدوات تقويم موضوعية لأداء المدرسين والمدربين داخل غرفة الصف وخارجها.

هدف البحث إلى تحليل أهداف التعليم الثانوي الزراعي، والتعرف على آراء المدرسين والمديرين والمشرفين فيه، وتصميم بطاقة ملاحظة وتقويم أداء المدرس داخل غرفة الصف وخارجها وتجريبهما، إضافة للتعرف على النظريات والاتجاهات الحديثة للإشراف الفني والتربوي.

اتبع الباحث المنهج المسحي في التعرف على آراء الفئات الثلاث، وتم تطبيق منهج الوصف التحليلي لتحليل آراء المدرسين والمديرين والمشرفين حول الممارسات الحالية والمرغوبة للإشراف الفني والتربوي في التعليم الثانوي الفني الزراعي.

تم تطبيق البحث في العام الدراسي ١٩٩٤ــ١٩٩٥ على المجتمع الأصلي بكامله والبالغ (١٨) ثانوية فنية زراعية. توصل البحث إلى اتفاق بين المشرفين والمدرسين على ضرورة استخدام بطاقات تقويم لأداء المدرسين، وتباينت آراء كل من المدرسين والمديرين والمشرفين حول الممارسات الإشرافية الحالية والمرغوبة، وأكد الجميع على ضرورة تطوير الإشراف الفني والتربوي بالشكل الذي يساعد على تطوير العملية التعليمية والتعلمية في الثانويات الفنية الزراعية.

الاختيار، أسامة، كلية الآداب، جامعة دمشق

إشراف: د. فيصل سماق

الموضوع: الظاهرة الصوفية في الشعر العربي الحديث في بلاد الشام

Mysticism in the modern poetry in Al-Sham countries.

يتناول هذا البحث دراسة الظاهرة الصوفية في الشعر العربي الحديث، في بلاد الشام، ويعرض البحث في الفصل الأول من فصوله دراسة وافية لأسس نظرية الظاهرة الصوفية، باتجاهاتها الفكرية والفنية، للوقوف على حقيقة مفهوم الصوفية، ومن ثم يتناول البحث الفلسفية الصوفية الوجودية، والفلسفية الصوفية الأخلاقية، والاتجاهات الأدبية الفنية للظاهرة الصوفية، في خصائصها العامة وأدوارها ونماذجها، ويعرض البحث في فصله الثاني الظاهرة الصوفية في النص الشعري الغزلي مفصلاً في الأصول الصوفية لمفهوم الحب الأنثوي بموقفيه من المرأة، العذري ومن ثم المادي. وفي الفصل الثالث يعرض البحث تجليات الظاهرة الصوفية في مستواها الوجودي، ويرصد البحث في هذا الفصل تقنيات توظيف الرمز الصوفي في النص الشعري الحديث بداية من مرحلة تلامح التوظيف الفني للدال الصوفي وانتهاء بمرحلة تبلور التوظيف الرمزي للدوال الشعرية الصوفية، في حين يقتصر الفصل الرابع من البحث على تحليل القيم الروحية في النص الشعري الصوفي بصفته مفهوم وحدة الوجود ومفهوم الارتقاء ومفهوم الحلول وغيرها من المفاهيم الصوفية ذات الأثر الجلي في النص الشعري العربي الحديث.

25. Spencer, Hazelton. Shakespeare Improved. New York: Frederick Ungar, 1927.

26. Summers, Montague, ed. The Complete Works of Thomas Shadwell. London: Fortune P, 1927.

27. Vickers, Brian, ed. Shakespeare: The Critical Heritage (1623-1692). Boston: Routledge & Kegan Paul, 1974.

28. Young, Kenneth. John Dryden: A Critical Biography. London: Sylvan P, 1954.*

* Received, 6-2-1993

12. Hughes, Derek. Dryden's Heroic Plays. London: MacMillan, 1981.

13. Hume, Rebert D. The Development of English Drama in the Late Seventeenth Century. Oxford: Clarendon P, 1976.

14. Jensen, H. James. A Glossary of John Dryden's Critical Terms. Minneapolis: U Minnesota P, 1969.

15. Kilbourne, Frederick W. Alterations and Adaptations of Shakespeare. Boston: Dorham P, 1910.

16. Kirsch, Arthur C., ed. Literary Criticism of John Dryden. Linc: U Nebraska P, 1966.

17. Miner, Earl. John Dryden. London: G. Bell & Sons, 1972.

18. Mishra, J. B. John Dryden: His Theory and Practice of Drama. New Delhi: Bahri Publications Private, 1978.

19. Moore, Frank Harper. The Nobler Pleasure: Dryden's Comedy in Theory and Practice. Chapel Hill: U North Carolina P, 1963.

20. Nicoll, Allardyce. A History of Restoration Drama, 1600-1700. Cambridge: Cambridge UP, 1923.

21. Odell, George. Shakespeare From Belterton to Irving. New York: Dover, 1966.

22. Pechter, Edward. Dryden's Classical Theory of Literature. New York: Cambridge UP, 1974.

23. Salgado ,Gamini. Eyewitness of Shakespeare: First Hand Accounts of Performances 1590-1890. London: Sussex UP, 1975.

24. Spencer, Christopher, ed. Five Restoration Adaptations. Urbana: U Illinois P, 1965.

Brbliography

1. Bredvold, Louis I. The Intellectual Milieu of John Dryden: Studies in Some Aspects of Seventeenth-Century Thought. Ann Arbor: U Michigan P, 1966.

2. Eliot, T. S. John Dryden: The Poet, The Dramatist, The Critic: Three Essays. New York: Terence & Elsa Holliday, 1932.

3. Felperin, Howard. Shakespearean Romance. Princeton, N. J.: Princeton UP, 1972.

4. Frost, William. John Dryden: Dramatist, Satirist, Translator. New York: AMS Press, 1988.

5. Grace, William J. Approaching Shakespeare. New York: Basic Books, 1963.

6. Guffey, George Robert, ed. After The Tempest. Los Angeles: U California P, 1969.

7. Hawamdeh, Mufeed F. "The Enchanted Island: A Thematic Study," Arab Journal For The Humanities, VI, no. 24 (Autumn 1986).

8. "The Proposal Solution: A Study of Shakespeare's Vision of Social Change in The Tempest," in Arab Journal For The Humanities, IX, no. 33 (Winter 1989).

9. Holland, Norman. The First Modern Comedies. Bloomington, In Indiana UP 1959.

10. Hook, Lucyle. "Shakespeare Improv'd or, A Case For The Affirmative," Shakespeare Quarterly, Vol. IV, (1953).

11. Hopkins, David. John Dryden. Cambridge: Cambridge UP, 1986.

43. Moore 72-3.

44. Quoted in H. James Jensen, A Glossary of John Dryden's Critical Terms (Minneapolis: U Minnesota P, 1969) 79-80.

45. *LCJD* 81.

46. Jensen 65.

47. *LCJD* 73.

48. *LCJD* 38.

49. *LCJD* 47.

50. *LCJD* 146.

51. Moore 73.

52. Neader, the main disputant in "An Essay" defends tragicomedy against the charges of Lisideius, arguing that mingling rather, they will be "set off each other." He insists that this mixture has the same effect on the audience which music has between the acts (*LCJD*, 39).

53. LCJD 91-2.

54. LCJD 92.

55. LCJD 96.

56. LCJD 79.

57. Moore 4.

58. Moore 13.

23. Guffey, v.

24. Guffey, v.

25. John Dryden, "Preface to *All For Love*, in *Restoration Plays*, ed. Brice Harris (New York: The Modern Library, 1953) 245.

26. Dryden.

27. Arthur C. Kirsch, ed., *Literary Criticism of John Dryden* (Lincoln: Nebraska P, 1966),127-28. I shall hereafter refer to this text as *LCJD*.

28. Cf. footnote (25) above.

29. *LCJD* 125.

30. *LCJD* 125.

31. *LCJD* 125.

32. Hawamdeh, 317; see also the researcher's article on The Shakespearean *Tempest*, entitled "The Prosperal Solution: A Study of Shakespeare's Vision of Social Change in The *Tempest*," *Arab Journal* For The Humanities, IX, no. 33 (Winter 1989).

33. Holland 221.

34. Hawamdeh 317-18.

35. Hawamdeh 318.

36. C. Spencer 21.

37. C. Spencer 21.

38. Hawamdeh, 318.

39. *LCJD* 46.

40. *LCJD* 42.

41. *LCJD* 74.

42. Moore 72.

8. Norman Holland, *The First Modern Comedies* (Bloomington Indiana 1959) 218.

9. Hawamdeh 322.

10. For further discussion of this preface, see Hazelton Spencer, Shakespeare Improved (New York: Frederick Ungar , 1927 rep. 1963), 192-3.

11. H. Spencer 193.

12. Moore 68-9.

13. Holland 219.

14. *The Complete works of Thomas Shadwell*, ed., Montague Summers (London: Fortune press, 1927) I, civ.

15. George Odell, Shakespeare From Betterton to Irving (New York: Dover, 1966) I, 33.

16. *A History of Restoration Drama 1600-1700* (Cambridge: Cambridge UP, 1923) 161.

17. Hawamdeh 316.

18. Frederick Kilbourne, *Alterations and Adaptations of Shakespeare* (Boston: Doram, 1910) 32.

19. Odell 31.

20. Lucyle Hook, "Shakespeare Improv'd or A Case for the Affirmative," *Shakespeare Quarterly*, IV (1953): 289.

21. William Davenant & John Dryden, *The Tempest*, in *Five Restoration Adaptations*, ed., Christopher Spencer (Urban: U Illinois P, 1965). All citations from the adaptation and its preface are hereafter taken from this edition. Page numbers will be immediately supplied in brackets ( ) after citations from this edition.

22. Guffey, v.

Footnotes

1. The adaptation was first performed by the Duke's Company on 7 November 1667. It was entered in the Stationer's Register on 8 January 1670, and was not published again untill 1710 when it was included in the folio edition of Dryden's plays. The 1710 edition was set from a copy of 1670 edition. Cf. George Guffey, ed., *After The Tempest* (Los Angeles: U California P, 1969) xx.

2. Guffey contends that the adaptation retains only thirty-one percent of the original Shakespearean text.

3. Mufeed Hawamdeh, "The Enchanted Island: A Thematic Study," *Arab Journal For The Humanities*, VI, no. 24 (Autumn, 1986), 317.

4. On the Significance of Magic in the Renaissance, see William J. Grace, *Approaching Shakespeare* (New York: Basic Books, 1963) 143.

5. In "A Defence of An Essay of Dramatic Poesy" (1668), Dryden considers tragedy superior to comedy. Later in "*Preface to An Evening's Love*," he restates his idea with some elaboration; of comedy, he says, "I think it, in its own nature, inferior to all sorts of dramatic writing. Low comedy especially requires, on the writer's part, much of conversation with the vulgar, and much of ill nature in the observation of their follies."

"A Defence" and "Preface" are published in Arthur Kirsch, ed., *Literary Criticism of John Dryden* (Lincoln: U Nebraska P, 1966).

6. The fact that Dryden conceded to the taste of his audience is explicitly stated in Frank Harper Moore, *The Nobler Pleasure: Dryden's Comedy in Theory and Practice* (Chapel Hill: U North Carolina P, 1963), 12-3; see also Derek Hughes, *Dryden's Heroic Plays*. (London: MacMillan, 1981).

7. See footnote (3) above.

and critics can be thought of as a grave mistake. Moore holds that Dryden was "a hack who catered ignobly to the low and capricious taste of his audience."[57] Nevertheless, Moore accounts for Dryden's fault, saying that Dryden was not a degraded opportunist, but his circumstances had a bearing on his plays and criticism; Dryden made a living by writing at a time when the author's position was far more precarious than it is in our own time, as Moore puts it.[58]

The difference between *The Tempest* and *The Enchanted Island* reflects the difference of the intellectual background and social outlook in England between the early and late decades of the seventeenth-century. Whereas Shakespeare orchestrates a symphony of hope for a better world, Davenant and Dryden paint a portrait of human reality. Shakespeare's play prescribes a formula towards the treatment of the ailments of mankind; Davenant and Dryden present the nature and growth of the primary human instincts. The Elizabethan playwright dramatizes a vision of the possibility of social change; the Restroation poet-laureates engineer a drama that suits their critical perception, especially Dryden's, and appeal to their audience. *The Tempest* makes a lasting artistic drama; *The Enchanted Island* a script for a temporary appeal and pragmatic objectives, a dramatic work that cannot defy the conquest of time.

were not interested in tragedy or serious drama; they were rather fascinated with comedy, light passions, entertainment, follies and debaucheries of low people. This information is revealed in Dryden's attack on comedy and farce, which were very popular in his time. He comments:

> **... I detest those farces which are now the most frequent entertainment of the stage, I am sure I have reason on my side.[53]**

He objects to that mode because it "consists of forced humours and unnatural events." It "entertains us," he adds, "with what is monstrous and chimerical." He feels aggravated by its stimulation of laughter at the folly, corruption or extravagance of lowly people.[54] In his response to Shadwell concerning the superiority of comedies of humor to comedies of wit, Dryden prescribes that theatre must present the conversation of gentlemen rather the follies and extravagances of lowly people.[55] Dryden's cynicism of farce and comedy is mainly corrective of the audience's inclinations, and, at the same time, explanatory of Dryden's different taste and practice. However, Dryden concedes substantially to the demands of his audience, especially during his early career. He explicitly declares that he writes plays to please his audience. In "A Defense," he explains:

> **The liking and disliking of the people gives the play the denomination of good or bad, but does not really make or constitute it such. To please the people ought to be the poet's aim, because the plays are made for their delight; but it does not follow that they are always good. The humour of the people is now for comedy. Therefore, in hope to please them, I write comedies rather than serious plays: and so far their taste prescribes to me: but it does not follow from that reason that comedy is to be preferred before tragedy in its own nature;... but the opinion of the people may alter, and in another age, or perhaps in this, serious plays may be set up above comedies.[56]**

Dryden clearly wrote comedies against his will in order to please his audience, while hoping at the same time that the taste of the people would change. Dryden's obedience to the taste of his contemporaries

> **Practically all Restoration comedy (not to mention contemporary drama) depends upon the naturalness of Hippolito's... reaction. He resovles to increase his pleasure by loving not one woman, but all women.**[51]

The interaction among the innocent persons in the play goes too far and borders on tragedy when Hippolito receives a fatal blow from the sword of the jealous Ferdinand. This tragic event has a purgatory effect on Hippolito and the audience. This element in the play is in harmony with Dryden's principle that the aim of tragedy is instruction. The comic element in the play is also emphasised in the subplot. The monstrous bawdery of Caliban and his sister parodies the innocent pulsations of love and jealousy of the major characters. The licensciousness of the naive characters is apparently developed to meet the whimsical taste of the Restoration audience.

Dryden's mingling of the comic and tragic elements in the adaptation is in accordance with his high regard for tragicomedy, which he ranks above all dramatic genres except heroic plays. Tragicomedy satisfies Dryden's fascination with serious drama, and also meets the quest of his audience for mirth.52 The entertaining, but instructive, love intrigue of the main plot is integrated with the subplot to make a well-knit version of *The Tempest.* Dryden complicates the action still further by retaining, though not without alteration, the Alonzo-Antonio-Gonzalo thread of the Shakespearean plot. The unities of palce and time are not much observed since Dryden is concerned mainly with the unity of action due to its importance in producing variety and consequently pleasure.

The nature of the alternations rendered on the Shakespearean original was highly influenced by the preferences of the Restoration audien. In his early criticism, Dryden was certainly cynical of the taste of his audience, and occasionally he tried to direct that taste to what he believed was right. He, however, had to cope with the taste of his audience in order to establish a successful and profitable career. From "A Defense," we gather that the seventeenth-century theatre-goers

on Aristotle's art of poetry, which Dryden quotes in "Preface to *Troilus and Cressida*.":

> **If the roles be well considered, we shall find them to be made only to reduce nature into method, to trace her step-by-step, and not to suffer the least mark of her escape us: 'tis only by this that probability in fiction is maintained, which is the soul of poetry.[50]**

In the adaptation, this process of imitating nature is demonstrated in the interaction among the characters of innocence, praticularly between Dorinda and Hippolito. It is interesting to see how they observe, approach, touch and feel one another instinctively despite the frequent warnings of Prospero against such an encounter:

> **Hip: (seeing her) what thing is that?... I must go nearer it but stay a while: May it not be that beauteous Murderer, Woman, which I was charg'd to shun? Speak, what art thou? Thou shining Vision.**
>
> **Dor: Alas, I know not, but I'm told a woman; Do not hurt me, pray, fair thing.**
>
> **Hip: I'd sooner tear my eyes out, than consent to do you any harm; though I was told a woman was my enemy.**
>
> **Dor: I never know what 'twas to be and Enemy, Nor can I e'r prove so to that which looks like you; for though I have been charg'd by him (Whom yet I never disobey'd) to shun your presence yet I'd rather die than lose it; Therefore, I hope you will not have the heart to hurt me: though I fear you are a Man. That dangerous thing of which I have been warm'd. Pray tell me what you are?**
>
> **Hip: I must confess, I was inform'd I am a Man. But if I fright you, I shall wish I were some other creature. I was bid to fear you too. (pp. 140-143).**

Such a process of alienating human feelings might be also viewed as an exploitation of the inclination of the late seventeenth-century playgoers to watch the workings of love displayed on the stage. Moore reflects,

last definition is the one that is most applicable to the Davenant-Dryden version of *The Tempest.* In this adaptation, Dryden is concerned with capturing human nature and displaying it on stage through his portrayal of the characters of innocence. Dryden claims that the imitation of nature is the only foundation of dramatic poesy.[45] "Imitation of nature" is the representation of human life, human passions expressed through art.[46] In order to delight, a play should imitate nature rightly. A bare imitation will not affect the soul and excite the passions, or more admiration, which is the delight of serious plays. Dryden, in "A Defense," comments:

> **The converse, therefore, which a poet is to imitate, must be heightened with all the arts and ornaments of poesy: and must be such as, strictly considered, could never be spoken by any without premeditation.**[47]

In "An Essay," he advocates that the play which imitates nature rightly should be ranked superior to others which do not imitate so well. On this basis, Dryden considers Ben Jonson and Fletcher superior to the French writers, including Corneille, because they are able to present a true-to-life image of man's humours. He insists that no French writer could match Jonson's Morose or Shakespeare's Falstaff. Later in the Preface *To An Evening's Love,* Dryden expresses his admiration of Jonson's plays: "their pleasantness," he explains, "stems from their natural imitation of folly".[48]

On Shakespeare's capacity to imitate nature, Neander, the main disputant of "An Essay," comments that Shakespeare has a great "comprehensive soul" to whom all the images of nature are handly, and he draws them "not laboriously, but luckily": and when he describes nature, "you more than see it you feel it too." He is "naturally" learned and does not need the spectacles of book to read nature; he looks inwards and finds it there.[49]

The step-by-step presentation of the development and alternation that human nature undergoes through the interaction between the individual and society is an approximate application of Ropin's words

feelings or desires. The most innocent of all is Hippolito, who is the main subject of education in the adaptation. Hippolito is eager to gain the favours of any woman he may encounter. His combat with the jealous Ferdinand displays his utter ignorance and his urgent need for intensive instruction in order to be more altruistic and civilised. In portraying and educating his innocent characters, Dryden might have been influenced by Milton's Adam and Eve in Paradise Lost, which he adapted later in his play, *The State of Innocence* (1677). There was a period of three months between the publication of *Paradise Lost* and the first production of *The Enchanted Island* during which Dryden might have read it in time to be influenced by it.[42]

Moore points out some of the similarities in the characterisation of the innocent girls and Eve. Dorinda and Miranda, despite Prospero's warning, are curious to look at their enemy. Milton's Eve is similarly rash and willing to face danger alone despite the warnings of Adam. Hippolito is attracted to Dorinda the first time he sees her. So is Adam when he first sees Eve. Unlike Dorinda, Eve runs away when she sees a man. A little later she behaves more like Dorinda; she yields when Adam seizes her with his "gentle hand." Moore adds that Milton's Adam and Dryden's Dorinda are ignorant of death until it is explained to them.[43] Milton's portrayal of the innocence and the gradual learning of Adam and Eve is understandable and skillful since he is dealing with the first parents in their prelapsarian state. Dryden's detachment and alienation of the basic human desires and feelings are in line with his concept of the imitation of nature, i.e., his presentation of human nature on stage.

Dryden's concept of "Nature" deserves some attention and definition at this point. Nature for Dryden means the world, the universe, and all things as they usually appear in their free, imperfect, untouched, untrammeled, natural state. Dryden says that nature "is a thing infinite and boundless as can never be fully comprehended out where the image of all things are always present." He adds that a play, for instance, imitates human nature or people as they probably are.[44] This

symmetrical to Ferdinand. Litke the latter, Hippolito is a prince; and similar to Miranda, Dorinda has never seen a man.[38]

The multiplication of the number of characters in the adaptation is meant to create a sense of variety through a well developed intrigue, which is related to Dryden's notion of multiple plot. He affirms that English drama is distinguished for its variety of plot and characters. "Our plots," Neander comments," are weaved in English looms: we endeavour to follow the variety and greatness of characters which are deriv'd to us from Shakespeare and Fletcher: the copiousness and well-knitting of intrigues we have from Jonson".[39] He argues that the unity of action is sufficiently preserved if all the imperfect actions of the play are conducive to the main design. Dryden approves of the variety of multiple plot:

> **'tis evident that the more the persons are, the greater will be the variety of the plot. If then the parts are manag'd so regularly that the beauty of the whole be kept entire, and that the variety become a perplex'd and confus'd mass of accidents, you will find it infinitely pleasing to be led in a labyrinth design where you see some of your way before you. Yet discern not the end till you arrive at it.[40]**

In a multiple plot which imitates nature, the playwright should be eclectic. In "A Defense," Dryden maintains that the poet, like a painter, should take only what is necessary for making a beautiful resemblance of the whole: and, with an ingenious "flattery of nature", to "heighten" the beauties of some parts and hide deformities of the rest.[41]

By devoting the major part of the main plot to the interaction of these characters of innocence, Dryden creates an effect similar to that of farce, which he attracks harshly in "A Defense." His characters are ignorant of the basic human passions and desires. Dorinda, Miranda and Hippolito do not have any knowledge of love, sex, death or jealousy. Dryden stimulates a forced laughter at the innocence of these characters and their gradual learning of essential human

times quadrangular, man-woman relationships and similar pertinent issues.[34]

Within this context, the shift in theme and interest between Shakespeare's *The Tempest* and its Restoration offshoot is thus natural and very significant. In the original, Shakespeare dramatises a pattern in which a talented poius agent of change, not without providential support, can heal a number of villainous antagonists or, at least, eliminate their chances of upsetting the established order. In the adaptation, however, Davenant and Dryden have their protagonist Hippolito undergo an enlightening experience through which he evolves from the taste of a lusty noble savage to that of a civilised lover.[35] In the Restoration design love is shown to be constructive whereas lust is destructive. In his "Preface to *Gondibert*," Davenant explains the Restoration concepts of love and lust. He says that "indefinite love is lust, and lust when it is determin'd to one is Love".[36] As of the benefits of love and the dangers of lust, he contends that:

> **Love is the most acceptable imposition of Nature, the cause and preservation of life, and the very healthfulness of the mind as well as the body, but lust, our raging Fever, is more dangerous in cities than the Calenture in ships.[37]**

To highlight the theme of Hippolito's cleansing of his collective lust for all women, the adaptors turn the Shakespearean Ferdinand-Miranda love relationship into an intrigue. This alteration is carried out by the retention and intensification of the roles of Ferdinand and Miranda and also by the introduction of a counterpair of utterly innocent lovers, Hippolito and Dorinda. The quadrangular interaction among them makes the major part of the new version. In order to meet their and the audience's fascination with symmetry and equilibrium, the Restoration adaptors multiply their parallel characters; they furnish Ariel with an aetherial sweetheart, Milka, and Caliban with an ugly and mostrous sister. Hippolito and Dorinda are

success on stage and in print especially during his early career between 1663-1671.[31] This period is important because of three major critical writings, namely "Of Dramatic Poesy: An Essay" (1667), "A Defense of An Essay of Dramatic Poesy" (1668), and a "Preface to An Evening's Love" (1671). In "An Essay", Dryden defends the theatrical conventions and practices of the English stage, and the usage of heroic verse in tragedy. "A Defense", which is prefixed to the second edition of his play, The Indian Emperor", defends "An Essay" against the charges of Sir Robert Howard which are expressed in preface to The Great Favourite" or The Duke of Lerma (1668). An in his "Preface to An Evening's Love," Dryden elaborates on his practices in comedy, particularly the usage of verbal wit, in order to please the audience. Dryden's last two prefaces were written after the adaption of *The Tempest.* They, nevertheless, include some relevant issues essential to the purposes of this study.

III

In the adaptation, Davenant and Dryden underplay Shakespeare's warning against Machiavellian motivations and optimism concerning the redemption of the human soul, and highlight another theme, namely the warning against the dangers of lust and the advocation of love and civility as necessary factors towards the establishment of healthy interpersonal relationships in a harmonious society.[32] The emphasis on this theme reflects the adaptors' and the Restoration belief that sex was the lowest common denominator among all people.[33] It will not take more than a quick survey of Restoration drama to see the dominance of the theme of intersexual relationships in the Restoration urban society. Whereas the Elizabethan writers show interest in the strugle between benevolent and malevolent forces in society and in the universe, the Restoration playwrights concern themselves with such topics as marriage, lust, triangular, at

> **us to enlighten our passage and often elevate our thoughts as high as the conception we have of our author's genius.**[27]

By citing this quotation, Dryden feels justified in altering Shakespeare's text. Furthermore, one can sense that Dryden is not without ambition to share literary championship with his master Elizabethan predecessor.

The second point in Dryden's defense of his adaptations is the necessity of polishing the Shakespearean diction so that the new versions could cope with the development of the English language. The prologue to *The Enchanted Island* explains that the new version is a revival of Shakespeare's "honour'd dust". In "Preface to *All for Love*", the poet admits that in his style he imitates the divine Shakespeare. Yet, he insists that he does not copy the author blindly because, he explains, words and phrases naturally receive a change in succeeding ages.28 This issue is stressed still further in Dryden's "Preface to *Troilus and Cressida.*" Speaking of his age, the playwright argues:

> **... the tongue in general is too much refined since Shakespeare's time that many of his words, and more of his phrases, are scarce intelligible. And of those which we understand some are ungrammatical, others coarse; and his whole style is so pestered with figurative expressions that it is as affected as it is obscure.**[29]

The previous argument tends to explain why Dryden adapted Shakespeare's three plays and consequently altered them. But why did Dryden alter these plays the way he did? And what made his version of the plays more acceptable than Shakespeare's, at least from his point of view?

Despite his origninality in creating "the critical tools, especially a new vocabulary capable of justifying the nature and aims of contemporary plays",[30] Dryden never advanced a dramatic theory per se. He rather published one critical essay and a series of occasional prefaces, dedicatories, proglogues and epilogues which he prefixed to his plays in order to justify his theatrical practices and guarantee their

> **Sir John Suckling, a profess'd admierer of our author has followed his (Fletcher's) steps in his *Goblins*; his Regmella being an open imitation of Shakespeare's Miranda; and his spirits, though counterfeit, yet are copied from Ariel.**

This conclusion is also an exaggeration. Guffey justifiably contends that the influence of Shakespeare's *The Tempest* on *Goblins* is even slighter than the influence of *The Tempest* on *Sea Voyage*.[24]

In his "Preface" to *All For Love: or, The World Well Lost* (1678), Dryden, likewise, defends his adaptation of *Antony & Cleopatra*. He loses no time in asserting that a great number of English writers after Shakespeare dealt with the death of Antony and Cleopatra. The popularity of this subject encourages him to try himself in this "bow of Ulysses amongst the crowd of suitors".[25] Dryden's argument means to remind us that Shakespeare himself is not the originator of the Roman and Egyptian characters. Like Shakespeare, Dryden deals with the classical sources in his play, admitting, however, that he imitates the style of the "divine" Shakespeare. Dryden concludes that through this imitation, he excels himself throughout the play.[26]

Dryden uses the same argument to justify his adaptation of Shakespeare's *Troilus and Cressida*. In the "Preface" to his version of the play, he maintains that this theatrical activity has always been a common practice in the world of literature. This time he resorts to antiquity for support, arguing that Aeschylus' countrymen were praised and rewarded for their adaptations of his works. Furthermore, Dryden quotes Longinus' comment on Plato's imitation of Homer:

> **We ought not to regard a good imitation as a theft, but as a beautiful idea of him who undertakes to imitate, by forming himself on the invention and the work of another man; for he enters into the lists like a new wrestler to dispute the prize with the former champion. This sort of emulation, says Hesiod, is honourable, this strife is wholesome to man, when he combats for victory with a hero, and are not without glory even in our overthrow. Those great men whom we propose to ourselves as patterns of our imitation serve us a torch, which lifted up before**

Dryden himself was apparently aware of the aggravations he and his friend had caused by altering the original Tempest. Thus, in his "preface to The Enchanted Island" (1669), as in his prefaces to his Troilus and Cressida (1679) and All For Love (1678), he presents a defense of his adaptation of Shakespeare's dramas. The justification of his theatrical activity consists of two major arguments: firstly, that his practice of adapting the English masterpieces is not unprecedented in the classical literary tradition; secondly, he maintains that the English language has changed since the time of Shakespeare, and he naturally takes the responsibility of polishing the dusty diction of Shakespeare and presenting it afresh to his contemporary audience.

In his "Preface to The Enchanted Island," Dryden argues that he and Davenant are not the only or the first to adapt *The Tempest*. He points out that Flectcher's *Sea Voyage* is the first adaptation of the play:

> **Those who have seen his Sea Voyage may easily discern that it was a copy of Shakespeare's Tempest" the storm, the desert island, and the woman who had never seen a man, are sufficient testimonies of it.[21]**

It is true that Fletcher's *Sea Voyage* is influenced by Shakespeare's *The Tempest*, but Dryden's assertion that Fletcher makes "use of the same design, not much varied, a second time" is perhaps an overstatement, to use George Guffey's words.[22] Guffey aptly argues that Shakespeare's island is barren and cold, and is inhabited by shipwrecked men of the play. Fletcher's island, however, is fertile and comfortable, and is inhabited by lustful Amazonian women. Fletcher's island does not have a Prospero, an Ariel or a Caliban. Guffey concludes that "it is safe to say that beyond the second act of the *Sea Voyage*, Shakespeare's play was not a significant influence".[23]

Dryden in the same preface adds that Sir John Suckling is another adaptor of *The Tempest*. He comments:

However, the adaptation can be safely attributed to Dryden because the alterations contributed by Davenant are insignificant if compared to Dryden's numerous and major contributions. Nevertheless, Dryden's recognition of any role of Davenant was something of an honour well as potentially profitable to him because Davenant was probably the most prominent theatrical figure of the day. As a man of the theatre who made a living by writing plays, Dryden must have been happy to collaborate with a major, popular author like Davenant.[12]

II

Among all the Shakespearean offshoots in the seventeenth century, *The Enchanted Island* has attracted the attention of literary critics. Norman Holland considers it the most informative play about Restoration comedy.[13] "It would hardly be an exaggeration to say that it was the favorite play of the Restoration stage," says Montague Summers.[14] Indeed, in its operatic form (1674), this adaptation replaced the original masterpiece till 1838.[15] Allardyce Nicoll contends that such adaptations of Shakespeare in the seventeenth-century can enhance our understanding of the "dramatic productivity" and the aesthetic taste of the time.[16] Indeed "a careful study of this and similar adaptations of Shakespeare can enhance our understanding of the Restoration social, moral, aesthetic, intellectual and literary values and tradition".[17]

The modifications rendered on the original by the Restoration playwrights, nevertheless, aggravated many admirers of Shakespeare. Critics like Frederick Kilbourne, Lucyle Hook and George Odell come down heavily on the Davenant-Dryden version. Kilbourne discards it as a ridiculous "Black literary crime".[18] George C. Odell refers to it as "the worst perversion of Shakespeare in the two-century history of such atrocities", and calls it a "capital offence".[19] Similarly, Hook describes it as an offensive work.[20]

the natural man, who, for them, is no more than a country bumpkin who should learn the ways of the world before he can be admitted to the civilised, urban society.[8] The play simultaneously implies a warning against immorality and excessive emotions, which may lead to anarchy and social disorder.[9]

This study, which is meant to complement a previous effort, is planned to analyse the changes effected in the adaptation in light of Dryden's critical views during the period between 1667-71, when he formulated his early critical concepts, particularly, such relevant topics as the concepts of comedy, tragic-comedy, imitation of Nature and variety. This study contends as well that Dryden caters to the taste of his contemporary audience despite the fact that the taste of that audience was at times polar opposite to the attitudes of the playwright himself.

The foregoing objective of this study may give the impression that it neglects the role of William Davenant in adapting *The Tempest.* In response to this justified precaution, the researcher contends that Davenant's role in altering Shakespeare's play is very minor compared to Dryden's. The main source of information concerning the contribution of each of the two adaptors comes from Dryden's preface to the adaptation (1669), in which he appears apologetic and defensive. Dryden asserts that the idea of adapting *The Tempest* started in Davenant's "quick and piercing imagination."[10] Davenant, who, according to Dryden, taught him how to admire Shakespeare, suggested to add to Shakespeare's design a man who had never seen a woman as a counterpart to Shakespeare's Miranda. Dryden gives Davenant credit for adding the comic parts of the sailors as well. Furthermore, Dryden claims that whatever additions he contributed were amended by the other poet-laureate. By attributing these alternations to Davenant, Dryden probably desired not to be fully blamed for the adaptation.[11]

William Davenant's and John Dryden's The *Tempest: or, The Enchanted Island* (1667)[1] can be looked at as a Restoration metamorphosis of Shakespeare's *The Tempest* (1611). Indeed, the Renaissance masterpiece has undergone substantial alterations in theme, plot, diction, characters and characterisation at the hands of Davenant and Dryden.[2] The Shakespearean prototype of spiritual and social change through the agency of a gifted and qualified reformer recedes to the background, giving room to a new theme that stresses the necessity of civility and sophistication for the advancement of society. In light of this shift of thematic focus, the Shakespearean magus Prospero, who manipulates the plot, the characters and the playfield of dramatic action, shrinks into a weak, inadequate and a forgetful magician.[3] He even loses his place as the protagonist to Hippolito. The dimunition of the Shakespearean protagonist reflects the Restoration scepticism of the Renaissance belief in the power of magic and preternatural phenomena.[4]

Prospero's inability to control his world in the adaptation enables the adaptors to bring the dramatic action of the play to the edge of tragedy, a genre which they, especially Dryden, rank superior to comedy.[5] However, the new version ends happily despite its tragic potential. Such an ending was meant to suit the taste of the audience, who preferred comedy to tragedy, and whose preferences were seriously taken into consideration by the adaptors.[6]

In a previous study, the writer analyses the alterations rendered on the original in light of the cultural difference in the attitudes and interests of Shakespeare's Renaissance and Davenant's and Dryden's Restoration.[7] He concludes that despite their didactic moral undertones, Davenant and Dryden are cynical about Shakespeare's admiration of the country and the innocence of the country people. Thus the contrast in the adaptation is between Prospero's natural island and the Restoration urban town, as much as it is between the natural Hippolito and the experienced and sophisticated Ferdinand. The Restoration poet-laureates show no interest in, rather laugh at,

THE ENCHANTED ISLAND IN LIGHT OF DRYDEN'S CRITICAL CANON: A STUDY OF THE DAVENANT-DRYDEN ADAPTATION OF SHAKESPEARE'S The Tempest

Dr. Mufeed F. Hawamdeh
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract

This study aims at accounting for the substantial changes Davenant and Dryden effected on Shakespeare's The Tempest. These changes include the plot, the catalogue of characters and process of characterization, diction and theme. The writer argues that Davenant played only a minor role compared to the major undertaking of Dryden in the process of remodeling the Shakespearean origin.

The study endeavours to demonstrate that the modifications effected on the original were meant to satisfy the taste of the seventeeth-century audience, and to put into practice Dryden's early critical perceptions published during the period between 1667-71, particularly such relevant topics as his concepts of comedy, tragedy, tragicomedy, Nature and variety. Dryden deals with these issues in his early critical writings during that period, namely "Of Dramatic Poesy: An Essay" (1667), "A Defence of An Essay of Dramatic Poesy" (1668) and "A Preface to An Evening's Love" (1671).

FREQUENCY	NUMBER SUCH	WORDS IN FREQUENCY	VOCAB TOTAL	WORD TOTAL	PERC OF VOCABULARY	PERC OF WORDS	PERC. OF WORDS IN FREQUENCY
1	859	859	859	859	54.23	13 52	13 52
2	281	562	1140	1421	71.97	22.37	8 85
3	140	420	1280	1841	80.81	28.98	6 61
4	75	300	1355	2141	85.54	33 71	4 72
5	45	225	1400	2366	88.38	37.25	3 54
6	30	180	1430	2546	90.28	40.08	2 83
7	31	217	1461	2763	92.23	43.50	3.42
8	19	152	1480	2915	93.43	45.89	2.39
9	12	108	1492	3023	94.19	47.59	1.70
10	13	130	1505	3153	95.01	49.64	2.05
11	4	44	1509	3179	95.27	50.33	0.69
12	5	60	1514	3257	95 58	51.28	0 94
13	7	91	1521	3348	96.02	52.71	1 43
14	7	98	1528	3446	96 46	54 25	1 54
15	2	30	1530	3476	96.59	54 72	0 47
16	4	64	1534	3540	96.84	55.73	0 01
17	2	34	1538	3574	96.97	56.27	0 54
18	3	54	1539	3628	97.16	57.12	0 85
19	5	95	1544	3723	97.47	58.61	1.50
20	2	40	1546	3763	97.60	59.24	0.63
21	3	63	1549	3826	97 79	60.23	0.99
22	1	22	1550	3848	97 85	60 58	0 35
23	3	69	1553	3917	98.04	61 67	1 09
24	3	72	1556	3989	98.23	62.80	1.13
26	1	25	1557	4015	98.30	63.21	0.41
27	1	27	1558	4042	98.36	63.63	0 43
28	1	28	1559	4070	98.42	64 07	0 44
29	1	29	1560	4099	98 48	64.53	0.46
30	2	60	1562	4159	98 61	65 48	0 94
31	1	31	1563	4190	98.67	65 96	0 49
32	1	32	1564	4222	98.74	66.47	0 50
35	2	70	1566	4292	98.86	67.57	0.10
36	1	36	1567	4328	98.93	68.14	0.57
42	1	42	1568	4370	98.99	68 80	0.66
44	1	44	1569	4414	99.05	69 49	0.69
45	1	45	1570	4459	99.12	70.20	0.71
51	1	51	1571	4510	99.18	71.00	0.80
52	1	52	1572	4562	99 24	71 82	0.82
53	1	53	1573	4615	99.31	72 65	0 83
55	1	55	1574	4670	99.37	73 52	0 87
60	1	60	1575	4730	99.43	74 46	0 94
64	1	64	1576	4794	99.49	75 47	1.01
66	1	66	1577	4860	99.56	76.51	1.04
76	1	76	1578	4936	99.62	77 71	1.20
125	1	125	1579	5061	99.68	79.68	1.97
126	1	126	1580	5187	99.75	81 66	1.98
185	1	185	1581	5372	99.81	84.57	1.91
191	1	191	1582	5563	99.87	87.58	3.01
202	1	202	1583	5765	99.94	90 76	3.18
587	1	587	1584	6352	100.00	100 00	9.24

Type/token ratio = 0.249

total words read = 6353 total words picked = 6352
total words selected = 6352 total vocabulary = 1584

Table (5): Statistics of World Service set. *

* Received, 28-8-1994.

FREQUENCY	NUMBER SUCH	WORDS IN FREQUENCY	VOCAB TOTAL	WORD TOTAL	PERC. OF VOCABULARY	PERC. OF WORDS	PERC. OF WORDS IN FREQUENCY
1	1285	1285	1285	1285	56.53	14.35	14.53
2	377	754	1662	2039	73.12	22.77	8.42
3	187	561	1849	2600	81.35	29.03	6.26
4	113	452	1962	3052	86.32	34.08	5.05
5	76	380	2038	3432	89.66	38.32	4.24
6	48	288	2086	3720	91.77	41.54	3.22
7	28	196	2114	3916	93.00	43.73	2.19
8	20	160	2134	4076	93.88	45.52	1.79
9	16	144	2150	4220	94.59	47.12	1.61
10	16	160	2166	4380	95.29	48.91	1.79
11	14	154	2180	4534	95.91	50.63	1.72
12	12	144	2192	4678	96.44	52.24	1.61
13	5	65	2197	4743	96.66	52.96	0.73
14	5	70	2202	4813	96.88	53.75	0.78
15	3	45	2205	4858	97.01	54.25	0.50
16	8	128	2213	4986	97.36	55.68	1.43
17	1	17	2214	5003	97.40	55.87	0.19
18	2	36	2216	5039	97.49	56.27	0.40
19	3	57	2219	5096	97.62	56.91	0.64
20	5	100	2224	5196	97.84	58.02	1.12
22	3	66	2227	5262	97.98	58.76	0.74
23	1	23	2228	5285	98.02	59.02	0.26
24	3	72	2231	5357	98.15	59.82	0.80
25	3	75	2234	5432	98.28	60.66	0.84
26	3	78	2237	5510	98.42	61.53	0.87
27	3	81	2240	5591	98.55	62.43	0 90
29	2	58	2242	5649	98.64	63.08	0.65
30	1	30	2243	5679	98.68	63.42	0.34
33	1	33	2244	5712	98.72	63.79	0.37
34	1	34	2245	5746	98.77	64.17	0.38
35	2	70	2247	5816	98.86	64.95	0.78
38	1	38	2248	5854	98.90	65.37	0.42
46	1	46	2249	5900	98.94	65.88	0.51
47	1	47	2250	5947	98.99	66.41	0.52
49	1	49	2251	5996	99.03	66.96	0.55
51	1	51	2252	6047	99.08	67.53	0.57
55	3	165	2255	6212	99.21	69.37	1.84
56	1	56	2256	6268	99.25	69.99	0.63
57	1	57	2257	6325	99.30	70.63	0.64
59	1	59	2258	6384	99.34	71.29	0.66
60	1	60	2259	6444	99.38	71.96	0.67
62	1	62	2260	6506	99.43	72.65	0.69
63	1	63	2261	6569	99.47	73.36	0.70
75	1	75	2262	6644	99.52	74.19	0.84
76	1	76	2263	6720	99.56	75.04	0.85
77	1	77	2264	6797	99.60	75.90	0.86
79	2	158	2266	6955	99.69	77.67	1.76
104	1	104	2267	7059	99.74	78.83	1.16
184	1	184	2268	7243	99.78	80.88	2.05
208	1	208	2269	7451	99.82	83.20	2.32
210	1	210	2270	7661	99 87	85.55	2.35
277	1	277	2271	7938	99.91	88.64	3.09
293	1	293	2272	8231	99.96	91.92	3.27
724	1	724	2273	8955	100.00	100.00	8.08

Type/token ratio = 0.254

total words read = 9004 total words picked = 8955
total words selected = 8955 total vocabulary = 2273

Table (4): Statistics of BBC Radio Four set.

FREQUENCY	NUMBER SUCH	WORDS IN FREQUENCY	VOCAB TOTAL	WORD TOTAL	PERC.OF VOCABULARY	PERC.OF WORDS	PERC.OF WORDS IN FREQUENCY
1	901	901	901	901	54.57	12.07	12.07
2	262	524	1163	1425	70.44	19.09	7 02
3	138	414	1301	1839	78.80	24.63	5.52
4	83	332	1384	2171	83.83	29.08	4.45
5	61	305	1445	2476	87.52	33.17	4.09
6	31	186	1476	2662	89.40	35.66	2.49
7	27	189	1503	2851	91.04	38.19	2.53
8	19	152	1522	3003	92.19	40.23	2.04
9	15	135	1537	3138	93.10	42.04	1.81
10	9	90	1546	3228	93.64	43.24	1.21
11	12	132	1558	3360	94.37	45.01	1.77
12	7	84	1565	3444	94.79	46.14	1.13
13	8	104	1573	3538	95.28	47.53	1 39
14	8	112	1581	3660	95.76	49.03	1.50
15	5	75	1586	3735	96.06	50.03	1.00
16	7	112	1593	3878	96.49	51.53	1.50
17	5	85	1598	3932	96.79	52.67	1.14
18	2	36	1600	3968	96.91	53.15	0.48
19	3	57	1603	4025	97.09	53.92	0.76
20	1	20	1604	4045	97.15	54.19	0.27
21	4	84	1608	4129	97.40	55.31	1.13
22	1	22	1609	4151	97.46	55.61	0.29
23	4	92	1613	4243	97.70	56.84	1.23
25	2	50	1615	4293	97.82	57.51	0.67
26	1	26	1616	4319	97.88	57 86	0.35
27	2	54	1618	4373	98.00	58.58	0.72
28	1	28	1619	4401	98.06	58.96	0.38
29	2	38	1621	4459	98.18	59.73	0.78
30	2	68	1623	4519	98.30	60.54	0 80
31	1	31	1624	4550	98.36	60.95	0 42
33	1	33	1625	4583	98.43	61.39	0.44
35	1	35	1626	4618	98.49	61.86	0.47
36	2	72	1628	4690	98.61	62.83	0.96
40	1	40	1629	4730	98.67	63.36	0.54
43	1	42	1830	4773	98.73	63 94	0.58
44	1	44	1631	4817	98.79	64.53	0.59
45	1	45	1632	4862	98.85	65 13	0.60
49	1	49	1633	4911	98.91	65.79	0.66
53	1	53	1634	4964	98.97	66 50	0.71
54	1	54	1635	5018	99.03	67 22	0.72
55	2	110	1637	5128	99.15	68.69	1 47
57	1	57	1638	5185	99.21	69.46	0.76
58	1	58	1639	5243	99.27	70 23	0 78
66	1	66	1640	5309	99.33	71.12	0.88
67	1	67	1641	5376	99.39	72.02	0.90
68	1	68	1642	5444	99.45	72.93	0.91
74	1	74	1643	5518	99.52	73.92	0.99
79	1	79	1644	5597	99.58	74.98	1.06
84	1	84	1645	5681	99.64	76.10	1.13
88	1	88	1646	5769	99.70	77.28	1.18
172	1	172	1647	5941	99.76	79.85	2.30
204	1	204	1648	6145	99.82	82.32	2.73
236	1	236	1649	6381	99.88	85.48	3.16
253	1	253	1650	6634	99.94	88.87	3.39
831	1	831	1651	3765	100.00	100.00	11.13

Type/token ratio = 0.221

total words read = 7466 total words picked = 7465
total words selected = 7465 total vocabulary = 1651

Table (3): Statistics of Damascus Radio set.

MIKALIF, I.. H. (1983): Problems of Translating from English and the Implication for the Development of Contemporary Arabic, MA., thesis, (the University of Bath).

NIDA, E A. (1964): Towards A Science of Translating, Leiden, E.J. Brill.

POPPER, KARL R. (1972) and (1963): Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge, London, Routledge and Kegan Paul.

QUINE, W.V.O. (1960): Word and Object, Cambridge, Massachusetts, the M.I.T. Press.

ROBINS, R.H. First edition (1964): General Linguistics: An Introductory Survey, London, Longman.

ROGER, A. Ure, J. and ELLIS, J, (1969): "Sammi: Sleep: An Exercise in the Use of Descriptive Linguistics Techniques in Literary Translation, "in Babel, vol. XV, pp (4-14).

SALES, G. (1979) originally, (1734): The Koran Translated into English from the original Arabic. London, Fredrik Warne.

SHAMAA, N. (1978): "A Linguistic Analysis of Some Problems of Arabic English Translation," Unpublished PH.D. thesis, Oxford University, UK.

ULLMANN, L. (1959): Der Koran: Das Heilige Buch Des Islam, Munchen, Der Golmano Verlag.

REFERENCES

AL-JABURI, A. 1987 – Connectives in Arabic and English. Unpublished Ph. D. thesis, Aston University, Britain.

AL-SHABAB, O.S. (1986): Organizational and Textual Structuring of Radio News Discourse in English and Arabic. Unpublished Ph. D. thesis, Aston University, Britain.

CADFORD, J.H. (1965): A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics, Oxford, OUP.

EL-SHEIKH, S M, (1977): A Linguistic Analysis of Some Syntactic and Semantic Problems of English-Arabic Translation, Ph. D. thesis, London University (SOAS).

GOODMAN, M. (1980) : Indeterminacy of Translation, Unpublished M. Phil. Thesis. Oxford University.

Halliday, M.A.K.: T Notes on Transitivity and Theme in English" Parts 1-3, JL, (1967): (37-81); (1967): 199-244; (1968): (179-215).

HOCKEY, S. and MARRIOTT, I, (1980): Oxford Concordance Program, Version 1.0, Oxford, Oxford University Computing Service.

HUSAYN, A. al-D.A. (1984): The Application of Semantics to the Translation of Pre-Islamic Poetry, with special Reference to the Mu'allqa of Imru'il-Qays, Ph.D. thesis, (st. Andrew University, UK).

ILYAS, A.I.. (1982): Linguistic and Extra-Linguistic Problems in the Translation of the holy Qur'an, Ph. D. Thesis, (st. Andrews University, UK).

KELLY, L.G. (1979): The True Interpreter: A History of Translation Theory and Practice in the West. Oxford, Basil and Blackwell.

MOUAKET, A. (1988): Linguistics and Translation: Semantic Problems in Arabic English Translation, Damascus, Dar Tlass.

MASSON, D. (1980) originally (1967): Essai d'Interpretation du Coran Inimitable, Beirut (Lebanon), Dar Al-Kitabl Allubnani.

We notice that the Arabic word "Allah" appears in three translations, but not in the French one. While the two words describing Him as merciful take just one word in German. Of course, grammatical items such as "of" in English, "de" in French, "des" in German have different functions, distribution and meaning in each linguistic system respectively. Reference can be made here to Ilyas 1982, and Husayn 1984, for their important studies of Qur'anic translations.

Notes

1. Type-token ratio is the result of a calculation in which the number of the dictionary words (i.e. the words in the lexicon of a given text), is divided by the total number of words in the text.

2. Pre-dictionary translation is a type of translation which is carried out with no reference to any previous translation. The translator does not make use of any reference or previous translation, oral or otherwise. In many cases there is no previous translation for the utterance at hand. He/she, therefore gives his/her own interpretation of the utterance being translated, using his own judgment and expertise.

3. Pre-dictionary translation or translating a text, long or short, that has not been translated before, sheds light on the fundamental task of the translator as an interpreter. Translating by following set conventions is a completely different type of activity.

4. The "holistic" approach to knowledge needs not be a problem in itself. But it can be problematic if it stops us from breaking down (designing local specific tests for) a certain phenomenon using a specific methodology.

In other words, this view should not be stretched to interfere with our falsification of a specific point incorporated in our world view and knowledge, be it specific or otherwise (see M. Goodman, (1980), and Popper (1972) pp (238-239)).

5. The verse بسم الله الرحمن الرحيم in the Qur'an is used at the beginning of each Sura (Chapter) of the Holy Book. Sale's English translation is "in the name of the most merciful God" (see Sale 1979), originally (1934) p. (1).

A French translation of this verse states, "Au nom de Dieu:/Celui fait misericorde,/le Misericordieux" (see Masson (1980/1967) p. (2). A German translation puts the same verse as "im Namen Allahs, des Allbarmherizigen!" (see Ullmann, (Winter), (1959) p. (21). Finally, a Russian translation uses

definitely attributed to the language of translation, or the interlanguage of the translators. Thirdly, we need further research to solve this problem and to widen the scope of studying the language of translation.

We recommend that such research should use translated data in which the same text is being translated into a number of languages such as the translation of the Qur'an into different European languages. Moreover the Qur'anic text has been translated into the same language (English for instance) at different periods by different translators native and non-native speakers of the target language. The study of interpretive strategies adopted by translators, and pre-dictionary translation will benefit from examining God-talk in the Holy Qur'an and the Holy Bible.

Broadcasting Service	N. of words in the lexicon	type/token ratio
Radio Damascus set	1651	0.221
BBC Radio Four set	2273	0.254
BBC World Service set	1584	0.249

Table (2): summery of features of the lexicon in the corpus

4. Theoretical Discussion of the Present Findings.

The findings obtained from the present analysis can be summarized in the following three points : (1) the translated set uses a restricted lexicon; (2) the number of words which appear only once in the set is smaller in the translated set; (3) the number of words which appear with the highest frequency in the translated set is larger than that of the original set. These three textual features of the lexicon in the translated set are features of simplification, which reminds us of the interlanguage of foreign language learners. But can these findings together with the difference in the type/token ratio be attributed to a particular element in translation?.

The above question can be reformulated in a more specific way. Are the difference between translated and original sets due to the language of translation or are they due to some other element in the translation process? In other words can the features of simplification identified in our analysis be taken as features of the language of translation? Or is/are there another/other element(s) of translation which is/are influencing the results? If the translators in Radio Damascus were native speakers of English, i.e the target language, then the features of simplification would exclusively be the result of the language of translation. But we know that the translators in RD English service are native speakers of Arabic, and therefore it can not be excluded that the differences found in the translated data are features of the interlanguage of the translators. Hence our evidence can not be said to point definitely to the language of translation as different from the language of the original sets.

To conclude this paper, we say that the translated set shows what we have called features of simplification. Secondly, these features can not be

genre,i.e.news broadcasts. The first set comes from the BBC Radio Four, a station which broadcasts to the British people in Britain , and the second set from the World Service, a station which broadcasts in English to speakers of English all over the world.

Broadcasting Service	Language	N.of text	total n.of words	N.of words analysed
Damascus radio (RD)	English (translated)	5	7466	7465
BBC radio four (RE)	English	5	9004	8955
BBC World Service (WS)	English	5	6353	6352
		15	22823	22772

Table (1) :the corpus

3.2 The Oxford Concordance Program and the results.

A VAX main frame computer has been used to analyse the present corpus. This will enable us to maximize the accuracy and reliability of the results obtained. The software which was used, the Oxford Concordance Program , has proved to be an efficient all-purpose tool for text analysis (see Al-Jaburi 1987). It performs four different jobs : (1) word listing, (2) pick up job , (3) concordance, (4) statistics. (See Hockey and Marriott 1980 for a full discussion of the Oxford concordance program (OCP).

The results of the analysis are reported in Table (2-5) pages (8&Appendix). Our point of comparison here is centered around the type/token ratio reported in table (2) below. Comparing the statistics obtained from the analysis, we find that the translated texts are smaller in the number of words which appear only once (see column 1, table (3-5 Appendix). We also find that the most frequent word is more frequent in the translated data compared with the original sets (see columns 1&2 tables 3-5 Appendix) . These tendencies are summarized in the type/taken ratio which is smaller in the translated set (O.221 compared with 0.254 and 0.249 for the original sets see table 2). But do those findings stem from translation? This will be discussed in the following section.

We should notice that editing the source text is necessary only in cases where the authenticity of the text needs to be established or the text needs to be corrected . Interpreting the source text means giving it a linguistic reading in the technical sense, a process which is undertaken in the reading of any linguistic text regardless of translation . Interpreting the source text in a new language is the most crucial stage in translation, which only the translator as a human agent can undertake as a kind of jump in the darkness performed thanks to his / her previous experience and knowledge of the two or more linguistic systems involved in translation as hermeneutic process par excellence. The formulation of the interpretation (fourth stage) is carried out in light of the linguistic system of the target language, while editing the formulations amounts to refining the source text in matters of style.

3- Methodological Consideration for the Study of the Language of Translation .

A close survey of the linguistic approaches to the study of translation reveals the existence of a methodological gap, which is manifested in the lack of well attested methods which stem from translation proper. However , linguistic methodology has been put to a good use in the study of collocation and semantic field in translation (see El-Sheikh 1977, and Shamaa 1978). The question of translating metaphors has briefly been touched on by Al-Shamaa (1978) and not mentioned at all in the study of six translations of the Qur'an into English by Elias (1982). Here we can suggest a number of linguistic notions that need thorough investigation in the field of translation studies ; they are: transitivity features; syntactic complexity , clause types, paraphrase and type /token ratio.

3.1 The Corpus Used in the Present Study

To test the present hypothesis we have chosen to investigate the type/token ratio in a corpus of twenty-three thousand words of news-broadcasts. Five news broadcasts , translated from Arabic into English from Radio Damascus English . The corpus is taken from Al-Shabab 1986. (However , the type-token analysis has not been undertaken in Al-Shabab 1986). The results from the translated texts were compared with the type/token ratio obtained from two other sets of original (not translated) texts. The original English texts belong to the same

all , the translation process is typically carried out in a well identified linguistic environment , i.e not in an imaginary situation in which the linguist anthropologist (the translator) does not know a word of the target language, as envisaged by Quine (1960) . The elements of translation which we hypothesize here, show the immediate linguistic context in which translation is performed . Six elements of translation can be proposed. They are:

1- Source language

2- Source text

3- Translator

4-Translated text

5- The language

6- Target language

Now, the immediate linguistic environment is set for the translator (third element) by the source text (second element) which is in turn one specific realaization of the source language (first element). What the translator produces as a new linguistic environment is the translated text (fourth element) in the production of which he is guided by linguistic system of the target language (sixth element) . The language of translation (fifth element) is an abstraction based on the study of translated data, and is given an independent theoretical status according to the present hypothesis, i.e it is different from the target language, something which has yet to be proved .

Together with the above elements , we suggest the following five stages of translation:

1- editing the source text

2- interpreting the source text

3- interpreting the source text in a new language

4- formulating the new interpretation

5- editing the reformulation

Looking at the translation of a given utterance (for instance the translation of بسم الله الرحمن الرحيم from the Qur'an into four European languages) reveals a number of possibilities in grammatical forms . This is only natural , because the grammatical systems of individual languages function and develop independently of one another . Upon close examination of the grammatical constituents of a translated text and their parallel constituents in the source text , we find a large amount of discrepancies in grammatical forms and functions between the two texts (see Roger, Ure & Ellis, 1969, and Mikalif , 1983) . Even the more ambitious " rules of translation which designate a grammatical structure in the target language to be a translation of a given structure in the source language , can not be used as an evidence for the existence of grammatical equivalence . The main defect with such rules is that the translator whose choices are not restricted to the syntactic level , has a rich inventory of words and collections from the Lexicon of the target language to choose from. In addition to this , there are the fundamental choices inherent in the process of interpreting the source text, a process which will render the syntactic rules (whether they are based on case grammar or any other grammatical model) of little or no value in actual translation (for the argument for these rules, see Mouaket 1988) .

The adaptations which have been suggested by Nida as necessary for translation (Nida 1964) , point out to an aspect of translation which is diametrically opposite to equivalence , namely " adding " to and/or " omitting " from the source text .

Kelly (1979) has rightly realized the importance of " truth value " in translation, but this is the only occasion where he indirectly touches on equivalence in his insightful review of translation "theory and practice in the West" . It might be possible to find another case of equivalence in what Halliday calls "transitivity roles" (Halliday 1967-68), but this needs to be proved by further research . To sum up , we hold that in theory and practice the notion of equivalence has a limited value or usefulness.

2-2- **Interpretation and The Language of Translation :**

We believe that translation is interpretation , a process which is different from automatic responses in the behaviouristic sense (Quine 1960) . After

1 – Preliminaries

This paper is motivated by the old quest for what we take to be the most fundamental question about translation , namely: How does a translator approach a text or any utterance which has not been translated before? Assuming that translation by following a certain convention (as in the case of translating scientific terminology) is basically a matter of formulating previous " translations " , we focus here on what Quine (1960) calls " pre-dictionary (2) translation " (3) . It can be argued that Quine's "indeterminacy of translation" should be understood in the wider frame of his philosophy of knowledge which revolves around the notion of the indeterminacy of human knowledge, a " holistic " view which has been discredited by Popper (1972, p238) . But apart from Quine , the theoretical question of the impossibility of translation has preoccupied scholars from Roger Bacon in the thirteenth century to Robins 1964 , pp 27-29) .

In this study we postulate that " translation " is possible only at the high price of being different from the original non-translated text . The curent hypothesis can be stated as follows: No matter how competent the translator is , and regardless of the register of the text being translated , a translated text is different from the original non-translated text at various levels of linguistic analysis . This paper , therefore should be read as a contribution to the study of the features which are specific to translation, and the study of interpretation in the hermeneutic sense .

2– The Theoretical Status of Equivalence interpretation and the Language of translation :

2 – 1 In this section , we first review the notion of equivalence and then we put interpretation and the language of translation in a theoretical perspective . Cadford's historic contribution to the linguistic study of translation (Cadford, 1965) has given the notion of equivalence momentum and general acceptance over the last twenty – five years . But no matter how desirable and/or useful it is to use equivalence in practical fields such as machine translation and pedagogical discussions, it can be argued that theoretically equivalence in translation is not tenable which the one exception of equivalence in truth value of statements and speech acts of utterances .

Interpretation and the Language of Translation: The theoretical Dimensions of Type – Token Ratio in the Language of Talnslation

DR. OMAR SHEIKH AL- SHABAB
KINK FAISAL UNIVERSITY

Abstract

We start from the assumption that translation is essentially a process of interpretation In this paper we test a hypothesis which states that the language of translation is different from the target language. Firstly, we examine the unattainability of "equivalence". Secondly, we establish the elements and stages of translation.

Finally, the type/token ratio is studied in a corpus of ten texts written originally in English . The texts belong to one text- type (news broadcasts from the BBC and Radio Damascus , about 23,000 words). For this purpose, the Oxford Concordance Program was used at Aston University in Birmingham . The results show that the type/token ratio in the translated texts differs from that of the original English texts. At this stage, we cannot definetly show whether the differences are due to translation or to the language of the translator(s), who are non – native speakers/users of English.

BIBLIOGRAPHIE

1/ Recueils de poèmes de René Char

Fureur et Mystère. Gallimard (Poésie), 1967

Les Matinaux. Gallimard (Poésie),1969

Recherche de la base et du sommet.. Gallimard (Poésie),1971.

Le nu perdu. Aromates chasseurs. La parole en Archipel. Les voisinages de Van Gogh

Commune Présence. Choix de textes. Préface Georges Blin. Gallimard 1964.

2/ Ouvrages critiques

BLANCHOT Maurice, **La Part du feu.** Gallimard 1949.

CHAR Marie-Claude, **René Char, faire du chemin avec.**.Gallimard.1992.

MOUNIN Georges, **Avez-vous lu Char?** Ed. Seghers

RICHARD Jean-Pierre, **Onze études sur la poésie moderne.** Éditions du Seuil, coll. Points,1964.

VEYNE Paul, **René Char en ses poèmes.** Gallimard, coll.Essais.1990.

Revue EUROPE, numéro spécial **René Char.** Janvier-Février 1988,N° 705.

Revue Magazine Littéraire, numéro spécial **René Char,** Novembre 1976.N° 118.

• Reçu le 3-7-1995

poème est la vérité du poète, le poète est la possibilité du poème", écrit encore Maurice Blanchot à propos de l'œuvre de René Char.[32] La possibilité du poème, elle aussi est un événement, c'est-à-dire une présence venue à nous du fond de l'inconnu: Et Char répond à notre perplexité: **"Comment me vint l'écriture? Comme un duvet d'oiseau sur ma vitre en hiver. Aussitôt s'éleva dans l'âtre une bataille de tisons qui n'a pas, encore à présent, pris fin."** [33]

René Char n'aurait pas aimé entendre quelqu'un gloser sur sa poésie et ses poèmes. Il était réfractaire et hostile à toute analyse et à tout commentaire de son œuvre. En effet, il a eu souvent des conversations orageuses à ce sujet avec son exégèse et biographe Paul Veyne. Tout au plus tolérait-il que ce dernier paraphrase ses poèmes et en donne les clefs. Car dit-il : **"S'il existe une poésie, si elle est un pôle d'attraction, si elle est nourricière, quel besoin est-il d'en bavarder?"**[34]

Effectivement, René Char insiste sur ce point en écrivant" : **Pour moi, un poème ce n'est pas beau, ou curieux, ou original, ou tout ce que vous voudrez. C'est un sommet de moi. Il ne faut pas que ce soit apprécié, admiré, savouré; il faut, quand vous le lisez, que ça descende en vous."**[35]

---

[32]- Maurice Blanchot. op.cit.

[33]- René Char. **La Bibliothèque est en feu,** in *Commune présence* 1964, p 211.

[34]- Pierre Berger **Conversation avec René Char,** in *La Gazette des Livres*, 15 Juin 1952,(cité dans le Dossier Char, Magazine Littéraire N°118.)

[35]- Jean Duché. **L'explication d'un poète d'aujourd'hui**; in *Le Figaro Littéraire*, 30 Octobre 1948.

appartenance à toute épreuve permet au poète de mieux faire face à ce qui n'est d'aucun lieu, à l'inconnu: ce dont il n'est pas maître et dont l'appel ne cesse de le tenir éveillé. C'est dans ce sens que nous interprétons la parole de Char: **"La poésie vit d'insomnie perpétuelle".**[28]

IV - Le poème essentiel

Pour lire René Char, Il nous a bien fallu comprendre que l'histoire littéraire n'avait pas grand-chose à faire : La source ou le mouvement de l'œuvre c'est la vie partagée entre les êtres et les choses; cette vie que le poète, comme un puisatier, ne cesse de faire venir en surface. **"Cet instant où la beauté,** confie le poète, **après s'être longtemps fait attendre surgit des choses communes" " J'ai cherché dans mon encre ce qui ne pouvait être quêté : la tache pure au-delà de l'écriture souillée".** [29]

Maurice Blanchot écrit que l'une des grandeurs de René Char, celle par laquelle il n'a pas d'égal en ce temps, c'est que sa poésie est révélation de la poésie, [30] et comme le dit Heidegger à propos de Hölderlin, poème de l'essence du poème. L'expression poétique est la poésie mise en face d'elle-même et rendue visible, dans son essence, à travers les mots qui la recherchent. C'est la suprématie du poème non seulement sur le poète, mais sur la poésie elle-même. **"Le poème** dit René Char, **est ascension furieuse;** et **la poésie,** c'est **le jeu des berges arides. Je suis homme de berges ne pouvant l'être toujours de torrent."**[31]

Dans le poème se réalise la présence totale et libre des êtres et des choses, à partir desquels le poète obtient de devenir ce qu'il est. "Le

---

[28]- René Char. **Les dentelles de Montmirail** in *Commune Présence* Gallimard 1964.

[29]- René Char. Cité par Jean Louis Shefer, op.cit. p.277.

[30]- Maurice Blanchot. op.cit.

[31]- René Char. **Feuillets d'Hypnos**, Gallimard, 1948.

3. L'univers

Dans cet univers on respire de façon unique les parfums du Vaucluse. Le mont Ventoux, le Lubéron, la flore, la faune et le monde des insectes fournissent au poète des images innombrables. La concordance entre sa parole et les rythmes de la terre crée une énergie que Char appelle **"séisme"**, mouvement profond qui s'applique au langage aussi bien qu'à la terre.

La tension de sa parole s'accroche à quelque chose d'extrêmement concret : dans l'enracinement d'un lieu d'amandes et de lauriers, de chênes et de grillons, de lierre et de cyprès. Des hommes y passent aussi: braconniers forgerons, paysans et jeunes filles aux champs. L'immense nature s'introduit dans les veines et le cœur du poète qui vit à son rythme. [25]

L'alchimie verbale apprise à l'école surréaliste est transposée dans le cadre familier du "pays" qui est la source de ses analogies. Char est "paysan" dans le sens où Rimbaud avait saisi le mot: sens intime et sensuel de la nature, où la perception des continuités crée un alphabet des existences naturelles tellement personnel que le lecteur est pris à l'improviste.[26] Les analogies de ses images nous obligent à faire des sauts intellectuels. Elles s'étendent du requin à la mouette, du papillon au lézard dans la communication universelle.

Qui mieux qu'un lézard amoureux
Peut dire les secrets terrestres

dit-il dans "la complainte du lézard amoureux."[27]

Que ce bestiaire, que ces oliviers soient d'une région particulière de Provence, que les forêts, les montagnes les villages soient repérables sur la carte au voisinage de l'Isle-sur-Sorgue, c'est d'abord un indice de fidélité à la contrée natale. Mais cette

[25]- Cf Lionel Richard **Hommage à l'insoumis,** in Revue *Europe*, N°705,p.9

[26]- Cf.Anna Balakian. **Se mesurer avec le vent,**in Revue *Europe* ,pp.16-23

[27]- René Char **Les Matinaux,** Gallimard, (Poésie,) 1950.

2. La lecture

Ce n'est pas par des formules cérébrales ni par des classifications qu'on peut atteindre l'œuvre de René Char. Elle est imperméable aux assauts des structuralistes et aux analyses psychocritiques. Elle reste hermétique dans la clarté, elle est fermée dans une langue qui semble toute ouverte pourtant. Elle procède de la fascination de l'inachevé et de l'entrouvert. Son expression poétique est caractérisée par une singulière tension entre la densité et la transparence : **"exactement sur la ligne hermétique de partage de l'ombre et de la lumière"** écrit-il dans "*La Parole en Archipel*".[23]

Il n'y a rien à expliquer, il n'y a qu'à répondre au niveau de sa parole. Le poème ne s'adresse pas réellement à celui qui le lit. Son lecteur est celui qui le dit et qui habite plus ou moins longtemps son sens énigmatique.[24] Imperceptiblement, le poète transforme le "moi" en "nous", et le lecteur devient son complice. Ils sont du même côté, le premier connaît le rituel, il est guide plutôt que maître; c'est au lecteur de refaire le trajet.

Ce lecteur apprend à se déprendre par son retour incessant sur le texte. Les lectures répétées du texte illumineront une prise de conscience des thèmes intrinsèques à la poésie de Char : La condition humaine, la nature, l'aube et l'obscurité, l'amour et le courroux, la mort et l'énigme étonnante de l'existence elle-même. Écouter, entendre, saisir certains poèmes, être saisi par eux, et chercher patiemment pourquoi. Le poème devient questionnement, questionnement qu'il renvoie au lecteur et vers lequel celui-çi doit tenter de s'avancer.

---

[23]- Gallimard,(Poésie) 1962.

[24]- Cf.Jean Louis Shefer. **Tout ce qui peut être lié.** in *René Char, faire du chemin avec...*Gallimard 1992.,pp 275-281.

préférence, statistiquement anormale qu'il accorde à certains mots, tels que : **bêche, sable, forge, persienne, aigre, etc...**

Les formes néologiques : **déséclairer, déstupéfié, gerboyant,** par exemple.

Les mots rarissimes qui existent dans le Littré, mais qui ne sont rencontrés que chez notre poète : **envieilli, vétérance ou dénantir** par exemple.

Les associations syntagmatiques surprenantes, telles que : **le sabre bubonique, le cœur attisant, le labour aigre, l'abeille frontalière, le cyclone vulnérane...**

Cette propriété des mots permet à René Char d'écrire: **"Le poète, conservateur des infinis visages du vivant".** C'est elle aussi qui dicte des énoncés porteurs, dignes de ceux d'Héraclite, etproches des Haïku japonais. En voici quelques uns :

"Une chaîne de montagne me fait facilement songer à un renard bleu".

"La motte de sel de la lune."

"L'automne! Le parc compte ses arbres bien distincts."

Tandis que d'autres formules possèdent une profondeur de grande transparence :

"Comment vivre sans inconnu devant soi."

"Discipline, comme tu saignes."

"Tu feras de l'âme qui n'existe pas un homme meilleur qu'elle."

Et tant d'autres merveilles qu'il convient de laisser découvrir à chaque lecteur, et "qui sont pour chacun la lecture commençante", écrit Mounin à la fin de son article.

De même, elle permet d'apercevoir quelque chose qui n'était pas visible dans la réception dispersée des œuvres. C'est en parlant du "mot" ou des "mots" que René Char explicite comment le langage devient poésie, c'est-à-dire les rapports que les mots ont avec l'essence de la poésie. "**Il y a le sens originel du mot,** dit-il, **mais aussi ses attirances et ses répulsions.**"[17]

"Entend le mot accomplir ce qu'il dit. Sens le mot être à son tour ce que tu es et son existence devient doublement la tienne."[18]

"Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous savons ignorer d'eux."[19]

"Le mot 'mot' appelle un essaim de sens hors du puits de notre cœur."[20]

1. Le langage

Ainsi donc, dans cette œuvre, l'accent est mis sur les associations connotatives entre les mots et le monde; aussi bien qu'entre les mots poétiques et les mots familiers. "**Donner joie à des mots qui n'ont pas de rentes tant leur pauvreté était quotidienne.** dit Char, **Bienvenu soit leur arbitraire".**[21]

Georges Mounin[22] a tenté d'éclairer un certain nombre de problèmes posés par le langage de René Char. Par exemple la

---

17- René Char. **Œuvres Complètes**, Gallimard, Bibliothèque de la Pléïade, 1983, p.827.

18- Idem, p.454.

19- Idem, p.534

20- Idem p.572.

21- Idem p.578

22- Georges Mounin. **R. Char et le langage** in *Revue Europe* N°705,1988, pp 83-92.

Char appelait ses amis peintres, anciens et contemporains: **"ses alliés substantiels"**[13] car il ne concevait la poésie qu'entourée des autres arts. **"Je me voulais événement, je m'imaginais partition"** écrivait-il dans l'un de ses poèmes.[14] Parallèlement; Pierre Boulez dit avoir gardé pour René Char une "absolue gratitude" de lui avoir révélé ce qu'il devait être. “Car toute une partie de la musique, ajoute-t-il repose sur l'alliance avec la poésie. Alliage plus qu'alliance puisque la fusion des deux éléments crée un métal qu'est l'œuvre vocale”.[15]

Ainsi donc, c'est à juste titre que la Bibliothèque Nationale organisa en 1980 une exposition de ses poèmes enluminés par les peintres du XXe siècle et que le Festival d'Avignon, dont René Char lui-même fut l'instigateur avec Jean Vilar, lui rendit hommage en 1990 par une exposition de peintures, portraits, affiches et textes enluminés, par des lectures publiques et des rencontres, par une mise en scène, des courts-métrages et des concerts.

III - L'œuvre de Char

L'année 1983 a vu la consécration de René Char par la Bibliothèque de la Pléiade. Il est le seul poète qui s'est vu accorder un tel honneur de son vivant. Son œuvre atteint enfin un public beaucoup plus vaste que celui qui apprécie les poètes contemporains. La qualité primordiale de cette édition étant de montrer que l'œuvre de Char n'est pas seulement chargée d'une exceptionnelle vitalité, mais qu'elle possède une unité et une cohérence que l'on a rarement remarqué jusqu'ici.[16]

---

13 - René Char. **Alliés substantiels,** in *Recherche de la base et du sommet,* Gallimard, Poésie, 1971.

14- René Char. **Je me voulais événement,** in *Premières Alluvions* .

15- Pierre Boulez. **Harmonie Musicale,** in *Le Monde* 12 Juillet 1990.

16- Cf David Gascoyne. **Entre le manque et l'excès,** in Revue *Europe* , N°705,1988

accueillis dans la maison du poète aux Busclats et il a conservé avec eux de véritables rapports de fraternité élective et d'estime réciproque.

De même, et pendant un demi-siècle, René Char ne cessa jamais de s'intéresser à la peinture de son temps et d'entretenir avec les artistes des amitiés étroites, qui, pour la plupart, ont suscité des livres à quatre mains : poèmes, gouaches et gravures s'entrelaçant. En témoignent sa correspondance avec Camus, les partitions musicales de Pierre Boulez, la chorégraphie de Maurice Bejart et les illustrations exécutées par les artistes complices qui trouvèrent inspiration dans sa poésie et dont le regard s'est fait chasseur et incendiaire comme le sien. Hors des usages, des lieux communs, des commodités de langue et de dessin, poésie et peinture avaient enfin leur champ d'action.

Le registre de ses admirations contient des noms qui semblent n'avoir pas de rapport entre eux. Il y eut surtout Van Gogh, puis Picasso et Braque. Parmi les Surréalistes il y eut Max Ernst, dont le **"surréalisme eut un absolu besoin"**,[11] dit Char, puis Miró, Brauner et Lam. Il y eut les artistes hors de toute école, Giacometti, Balthus ,et Nicolas de Staël. Et enfin les peintres abstraits, tels Kandinsky, Za Wou-Ki et Vieira Da Silva. Un point commun réunit tous les artistes cités: ils ont, à quelque moment, pris leurs distances, préoccupés de ne pas se répéter et d'aller à contre courant si besoin était. Dans la peinture ancienne, il y eut ceux qui ont **"fait les laines de son nid rocheux"**[12] dit-il: d'abord le peintre de la grotte de Lascaux, Giotto, Cranach, Van Eyck, Rembrandt, Vermeer et surtout Georges de la Tour qui était particulièrement important pour le poète.

---

[11] - René Char. Interview avec F.de Towarnicki, in *l'Express,* 1970 .

[12]- René Char. Cité par Pierre COMBESCOT, **Char, la poésie et la peinture,** in *Magazine Littéraire* ,n°118, Novembre 1976

divers. Car une fatalité shakespearienne ronge l'univers, et le poète aura beau tenter d'épouser le dynamisme des *Matinaux* ou de drainer sa parole vers quelque *Archipel*, l'homme, ce *Nu perdu*, n'y trouvera que des évasions illusoires. Le vrai lieu de la poésie de Char est en réalité un "non-lieu" qui refuse tout autant l'emmurement que la fièvre des faux départs. **"Épouse et n'épouse pas ta maison"**, écrit-il dans son recueil *Seuls demeurent*.

Alors, à partir des années soixante, il se retire définitivement dans son pays natal, où les intellectuels de tous bords, venus nombreux en pèlerinage chercher auprès de lui une parole rassurante , ont découvert qu'ils étaient allés solliciter un "magicien de l'insécurité". Car il n'a jamais été un poète apaisé ni un poète salvateur.

La vie de René Char à l'Isle-sur-Sorgue ne fut pas pour autant celle d'un ermite, encore moins d'un ascète, mais celle d'un guetteur d'idées et de beautés nouvelles. Il faudrait insister fortement : ce solitaire à l'œuvre difficile a été, mieux que bien d'autres, l'un des observateurs les plus attentifs et les plus lucides du vingtième siècle. Car, **né en 1907, mort en 1988,** René Char s'est toujours trouvé au confluent de presque tous les événements et les mouvements artistiques de notre siècle.

II - Les "alliés substantiels"

Il était très lié avec Paul Eluard qu'il rencontrait **"presque chaque jour avec le même impatient entrain"**[10] écrit-il. Il a entretenu une amitié et un dialogue constants avec Albert Camus, cet autre *Homme Révolté* . Une commune référence aux Pré-socratiques (*Les Matinaux* comme il les appelait),en particulier à Parménide et à Héraclite ainsi qu'une même façon de comprendre l'Être, (le Dasein) l'ont rapproché du penseur allemand Martin Heidegger. Tous les trois et de nombreux artistes amis furent régulièrement

---

[10] - René Char. **Grands astreignants...**, 1952, in *Recherche de la base et du sommet*, Gallimard, Poésie, 1971.

longues années dans le néant du père. Ne l'appelez pas, vous tous qui l'aimez"[8], il sent qu'il s'apprête à revivre une expérience douloureuse de la mort avant que ne retentisse les **"salves de la délivrance"**. Cette expérience de la mort devient son lot quotidien.

Car, la Résistance, c'est d'abord une expérience vécue, et pour laquelle il importe de fonder une morale de l'action. Il est ainsi le seul poète de la Résistaqui n'a jamais *chanté* ,ou disons, *célébré* la Résistance. On ne trouvera chez lui aucune illustration des grands thèmes (patriotisme, amour de la liberté; appel à la lutte, etc...). Son engagement en tant que chef de maquis est existentiel autant que politique. Il entend garder ce qu'il appelle sa "souveraineté" à l'égard de l'événement et de ce que l'événement lui inspire. C'est-à-dire que sa poésie a pu continuer à s'exprimer dans cette action, à être cette action même, sans rien perdre de la pureté de son essence. La grandeur des *Feuillets d'Hypnos,* c'est que la tension, le dégoût, les supplices ne renient pas l'amour et la grâce. Le dernier paragraphe proclame" : **Dans nos ténèbres, il n'y a pas UNE place pour la beauté. Toute la place est pour la beauté"**.

Ce que le poète cherche à sauvegarder, ce n'est pas le contingent mais l'essentiel. L'éphémère de l'événement a trouvé chez lui de quoi devenir durable. L'exigence de sa démarche le conduit au-delà de la revendication de liberté qu'elle proclame. Il affirme que le combat a pour enjeu une valeur qui le dépasse et qui touche sans doute à l'utopie par le truchement de la Beauté.[9]

4. Le poète définitif

Au sortir de la guerre, revenu parmi les hommes ordinaires, René Char souffrira de constater que rien n'a vraiment changé et que le mal continue à se répandre sous les masques idéologiques les plus

---

8- René Char. **Seuls demeurent,** Gallimard 1945

9- Charles Dobzynky. **Une éthique de l'action,** Revue *Europe* N°705,1988.pp.53-57.

3. La Résistance

L'engagement de René Char dans la Résistance en Provence commença presque immédiatement après sa démobilisation en 1940. Vers 1945, la réputation du "capitaine Alexandre", son pseudonyme de maquisard, était devenue à juste titre légendaire, exemple de courage, de ténacité, d'astuce et d'idéalisme contagieux. Cette époque de la vie du poète est commémorée dans les *Feuillets d'Hypnos* qui sont dédiés à Albert Camus.

Ces feuillets sont composés d'une suite d'éléments que René Char appelle modestement des "notes". Notes d'un "maquisard", jetées au jour le jour dans les difficultés de l'action et la hantise des événements et qui contiennent les paroles poétiques les plus fortes et les plus simples que la poésie ait empruntées pour s'éclairer et se reconnaître. Les unes ont la forme d'aphorismes condensés proches du style d'Héraclite, tandis que les autres ressemblent aux notations d'un journal intime. Tous ces fragments démontrent l'interdépendance du poète et de l'homme d'action d'une façon probablement sans équivalent dans la littérature française. Aucun vers dans ce recueil ni aucun poème, mais tout relève d'une oppressante poésie.[7]

Face au massacre du monde, et pendant ces années de braise et de cendre, Char a écrit les pages les plus nobles et les plus pudiques. Du *Placard pour un chemin des écoliers* , dédié aux enfants d'Espagne, à la prose de *Seuls demeurent* monte une parole à vif qui lie dans le même tourment les détails de l'infamie à la commotion universelle qui rend de telles horreurs possibles.

Quelque chose venait de basculer dans sa voix, qui faisait de lui un poète définitif : il portait sa blessure à bout de bras. Et lorsqu'il écrit dans le *Chant du Refus* **"le poète est retourné pour de**

---

[7]- Cf. Maurice Blanchot, **La part du feu,** Gallimard 1949. In *René Char, Faire du chemin avec.*. Gallimard 1992. pp.283-291.

Il signe des tracts surréalistes. Il publie avec Breton et Eluard *Ralentir Travaux*,. Il lance avec Breton la revue du *Surréalisme au service de la Révolution.*

Les poèmes de Char, en apparence hermétiques, deviennent clairs si on se souvient de l'engagement profond, inéluctable que les poètes surréalistes avaient conclu avec le destin : celui de vivre poétiquement la vie intérieure de l'homme jusqu'à ses dernières conséquences. Et en même temps, le surréalisme présentait le danger d'un esclavage, d'une impossibilité à se libérer des chaînes forgées par le nouveau et implacable tyran de la poésie. Mais, purgés des néologismes, des conventions, des artifices ainsi que des outrances de l'avant-garde, les plus solides des poètes surréalistes se rencontrent pour la reconstruction de la poétique. C'est parmi eux que la voix de René Char résonne et que sa vision a réussi à prévaloir.

L'année 1935 marquera la fin sans tumultes des relations véritables entre Char et le groupe surréaliste. Dans une lettre, il réaffirme à André Breton son "**affection durable pour ce grand moment de sa vie qui ne connut jamais d'adieu, mais seulement** ajoute-t-il **les mutations conformes à notre nature et au temps.**" La guerre d'Espagne et la montée du nazisme l'ont amené avec Eluard à une remise en cause de leur parcours. **"Où en suis-je aujourd'hui?** ajoute-t-il dans cette même lettre, **je ne sais au juste. Ce n'est pas moi qui ai simplifié les choses, mais les choses horribles qui m'ont rendu simple".**[6]

[6] - René Char. **Pauvreté et Privilège,** in *Recherche de la base et du sommet,* Gallimard, 1955.

L'aventure verbale du poète commence depuis cette maison des Névons qui n'avait d'autre prestige que celui d'être racine,

promesse de liberté, éblouissement du départ: ce qu'on nomme *enfance*. Complice de la foudre, l'écolier découvre son dedans. "**Je suis né comme le rocher, avec mes blessures.** dit-il. **Sans guérir de ma jeunesse superstitieuse, à bout de fermeté limpide, j'entrais dans l'âge cassant.**"[3] L'inespéré commence à prendre forme dans le familier : le cœur des choses. Et René Char consacre tout un recueil à la révolution juvénile :

Dans le parc des Névons

Un rebelle s'est joint

Au ruisseau, à l'enfant,

A leur mirage enfin [4]

Puis le poète est obligé de quitter les Névons. Ce fut liquidation d'héritage et cession de terrains aux bâtisseurs de casernes civiles. Par la suite, lorsqu'il décida de revenir habiter au voisinage du lieu initial, il prit toujours fait et cause pour le maintien du *lieu* et pour la protection des sites de Provence.

2. Le Surréalisme

En 1929 ; Paul Eluard fait le voyage de l'Isle-sur-Sorgue pour venir saluer ce jeune poète de 22 ans dont l'œuvre lui semblait riche de toutes les promesses du génie. Sans tarder, Char le suit à Paris et se mêle au groupe surréaliste. Il laisse vibrer *le Marteau sans Maître.* Il décoche des aphorismes tranchants et quasi nietzschéens "**Ce qui vient au monde pour ne rien troubler** dit-il, **ne mérite ni égards ni patience.**"[5]. Incisive, son écriture veut s'imposer et en imposer.

---

[3] - René Char. **Recherche de la base et du sommet** Gallimard,(Poésie), 1971.

[4] - René Char **Jouvence des Névons,** in *Aromates chasseurs,* Gallimard 1975.

[5] - René Char. **Le poème Pulvérisé,** Gallimard 1947.

Un grand poète. L'homme d'ailleurs était presque un géant à la puissante carrure de joueur de rugby. Un colosse colérique et conquérant. Un accent provençal à couper au couteau, une vive intelligence et une conversation raffinée.

Avec René Char nous avons sans doute l'un des grands poètes de la modernité. Surréaliste à vingt ans, résistant parmi les premiers, ennemi constant et vindicatif de tous les pouvoirs et de toutes les institutions politiques et sociales, René Char est allé sa vie durant de révolte en révolte. " **Tu te ronges d'appartenir à un peuple mangeur de chevaux** ", écrivait-il dans le dernier poème d'*Aromates chasseurs.*[1]. Aussi, lorsqu'il fut question de lui attribuer le Prix Nobel, il refusa net : "**Je n'en veux pas.** dit-il, **J'ai encore les pieds qui baignent dans le Surréalisme, or dans le Surréalisme on n'acceptait pas de prix, c'est tout**".[2]

I - Le parcours du poète

Dès le début, il adopte une attitude "contre", la seule qui lui permette de se tenir, dit-il: "**droit et attentif parmi les hommes, à la fois plus vulnérable et plus fort**".

Dans l'œuvre de René Char, telle qu'aujourd'hui nous la connaissons, je distingue non pas trois périodes mais trois séquences. Cette œuvre ne s'est pas développée par le biais de trois ruptures, ou trois étapes se reniant les unes les autres : Bien au contraire. Ici *la base et le sommet* voisinent.

1. La Jeunesse

D'abord c'est l'Isle-sur-Sorgue où il est né. Un pays où les haies sont faites de roseaux, et où la rivière jaillit toute formée d'une bouche de rocs. Ce coin du Vaucluse qui n'est comparable à nul autre est devenu pour René Char un *lieu* , le dedans de la parole.

[1] - Gallimard, 1975.

[2] - Paul VEYNE. **René Char en ses poèmes,** Gallimard,(Essais) 1990,.p 25.

FAIRE DU CHEMIN AVEC RENÉ CHAR

Dr. Rania SAMARA
Université de Damas
Département de Français

Résumé

Le nom du poète français René Char s'est trouvé lié sans exception à tous les courants littéraires, artistiques, politiques et philosophiques du vingtième siècle.
Bien qu'il soit l'un des plus grands poètes français contemporains, sa poésie est presque ignorée dans le Monde Arabe, et rares sont les poèmes qui ont été traduits en arabe.
Notre étude expose les étapes importantes du parcours artistique du poète en regard de son parcours philosophique et politique. En effet, il fut l'un des fondateurs du mouvement surréaliste ; mais il ne tarda pas à l'abandonner pour suivre sa propre voie dans les chemins d'une poésie libre de toute influence et de toute circonstance. Pendant la deuxième guerre mondiale, il s'engagea dans la Résistance et pris le maquis aux côtés des habitants de sa région. Tout au long de sa vie, il avait toujours entretenu des relations amicales et intellectuelles avec les plus grands penseurs, écrivains, poètes et compositeurs qui se rendaient auprès de lui, venant des quatre coins de l'Europe.
À travers quelques citations de ses poèmes, nous avons étudié ses expressions et son langage dans le but de cerner les thèmes recurrents de son univers poétique.

The Style of Rhume Reviewing – Criticiizm

Dr. Uthman Al-Freih
King Soud University

Abstract

This research discusses the evolution of rhyme in Arabic literature. The discussion focuses on the works of rhetoricians and Koranic scholars as well as the works characterized by the dominant use of rhyme, especially the Magamat.
The research shows how rhyme was employed by orators, priests, rulers, and physicians in the Jahili Era, and it explains the relationship between rhyme and the early Arabic poetry represented by rajaz and hida as well as meters used by the early Arabs in order to express themselves so rhythmically that they could affect their audience to a certain extent.
The research identifies two opposing views concerning the use of rhyme : one completely rejects its use : the other accepts it. The latter finds justification in the style of the Koran and genuine Hadith.
Through critical analysis, the research identifies certain characteristics of rhyme in Arabic literature.
The research concludes with an attempt to explore the future of rhyme in the light of modern poetry patterns, and to identify a common denominator of the rhythm of what is known as "feet poetry " with respect to its internal music, on the one hand and of the music created by rhythmic prose, on the other.

• For the paper in Arabic language the pages (٢٥٤–٢١٩).

significant differences in comprehension among the three groups, at (0.05) level of significance.

After that, five prose texts were selected from public cultural magazines, at the level of the ninth class pupils. Fourty- five questions that cover the three comprehension levels: literal, deductive, and evaluative were put to be answered from the texts. The pupils in the first group were asked to read the texts silently, the pupils in the second group were asked to read the texts aloud, the pupils in the third group listened to the texts which were recorded by the researcher s voice. All groups were asked to answer the questions about those texts. The researcher has used the One- Way MANOVA of the pupils results in the three groups, in the general comprehension and its secondary test.

This analysis was followed by one – way analyses of variance, the results of the study showed that:

1- *There were significant differences among the three groups at (0.05) in the general comprehension, due to the way of exposing the texts. Those differences were in favour of the silent reading and listening groups.*
2- *There were no significant differences among the means of the three groups at (0.05) level of significance in terms of the literal comprehension related to the difference in the way of exposing the material.*
3- *There were significant differences among the means of the three groups at (0.05) level of significance in terms of the decomprehension related to the difference in the way of exposing the material. The results has shown comprehension superiority of the listening group over the loud reading group.*
4- *There were significant differences among the means of the three groups at (0.05) level of significance in terms of the evaluative comprehension related to the differences in the way of exposing the text. The analysis indicated that the listening group was superior to the loud reading group in the evaluative comprehension.*

Finally, the researches recommend that students be trained to learn listening comprehension and to have special teaching classes for this purpose. These studies should take into consideration: reading comprehension, speed of reading, and pleasure of reading.

• For the in Arabic language see the pages (٢١٨–١٧٧).

The Impact of Loud Reding, Silent Reading and Listening on The Can Prehension of the Basic Nineth Class Students

Dr. Shadia Al-Tall
Dr. Yousef Obeidat
Department of Education
Faculty of Education Arts
Yarmouk University

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of silent reading, oral reading, and listening on the literal, deductive, and evaluative comprehension of selected texts among the ninth class pupils.

The study aims at answering the following question:

1- *Are there differences in comprehending the exposed texts among the ninth class pupils related to the method of exposing the texts?*
2- *Are there differences in the literal comprehension of the exposed texts among the ninth class pupils related to the method of exposing the texts?*
3- *Are there differences in the deductive comprehension of the exposed texts among the ninth class pupils related to the method of exposing the texts?*
4- *Are there differences in the evaluative comprehension of the exposed texts among the ninth class pupils related to the method of exposing the texts?*

The population of the study consists of ninth class male pupils in public schools in the department of Education in Beni Kinanah Directorate in Jordan in the academic year 1990-1991. It consists of (714) pupils, distributed among (30) classes in (21) schools.

The sample of the study which consists of (66) pupils distributed among three classes, has been divided randomly and in a clusteral way into three groups. The first group reads the material silently, the second group reads the material orally, and the third group has been taught the material through listening.

Prior to conducting the three treatments, a pretest was administered on the groups of the study, and showed no

The Relatronship Between Rays and the Relative Solar Radiation From Different Climate Charts of Al-Marbaia Station in Deir-Ezzor: An Expevimental Study

Dr. Jihad Al-Sha'er
Department of Geography
Faculty of Letters
Damascus University

Abstract

It was Found, when using the measured solar radiation and sunshine duration data for Mreiya station (Der Ezzor) from 23/10/1984 to 31/12/1987 in calculating a. b. coefficients in Angstrom – Prescott – formula, that the kind of data used (daily, 10 days, monthly) contribute a little difference in the coefficient Values.
The values of caculation of solar radiation for 1988 using new coefficients were compared with measured solar radiation values for the same year (1988). It was found that all of these new coefficients understimate solar radiation values (4.52% - 4.58%).
In this study, it is suggested when these values of coefficients are used in applied climatology and hydrology studies the Values of coefficients (a) and (b) derived from daily data, especially in . extreme values of n/N, I.e. 0.27≥n/N≥0.85,should be used.

• For the paper in Arabic language see the pages (١٧٥–١٥٩).

Experimentation of M. Shqair:
A reading of his collection
Tuqus Lil - mar ' ah Al - Shaqiyyah

Dr. Bassam Quttous
Department of Arabic Language
Faculty of Letters
Yarmaouk University

Abstract

This paper explores the crictical and artistic perspectives of the Palestenian writer Mahmoud Shqair as reflected inTuqus lil- mar' ah Al - shaqiyyqh (Rites for an unfortunate woman).

Shqair's collection depicts the writes distinct technique and developed style which differ tremendausly from the traditional model of modern short stories.

This paper highlights the devices of Shqairs techniques in his works, such as al - Jundi wal lu ᶜbah (The soldier and the Game).and Al - Waled al - Filistini (The Palestenian Kid).

• For the paper in Arabic language see the pages (١٥٧-١٣٥)

A comparative Study For Youth Attitudes Toward Marriage

Dr. Ahmad A. Smadi
Yarmouk University
Irbid, Jordan

Abstract

The purpose of the following study is to compare between youth attitudes toward marriage based on several factors such as sex, religion, economic status, residency, and marital status. A random sample of 1025 students which was drawn from Yarmouk University and The Higher Education college at Irbid population in Jordan took scale for youth attitude Toward Marriage. The results of the study reveald significant differences in favor of the females compared to males' scores as well as significant differences in favor of middle income compared to low income, significant difference in favor of christians compared to moslems scores, significant differences in favor of high income compared to middle and low income scores, significant difference in favor of urban compared to rural and Beduins' scores and significant difference in favor of the singles compared to married, divorced, or widow's scores.

• For the paper in Arabic language see the pages (١٢٣-١١٣).

INTERODUCTION TO THE COMPETENCIES OF SELF-LEARNING FOR THE ARAB TEACHER

Dr. Khalid Al-Ahmad
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

This research aims at designing a systematic project for competencies under self-learning based on condified skills that could be developed to form a base in the curriculums used in the preparation and training of teachers. This could be done through comprehensive survey of self-learning techniques in order to bound them with the system of their development and invent necessary skills relevant to these techniques. The researcher developed a questionnaire and applied it on a sample of teachers in Damascus. The results showed high training needs ranging from 98.5% in the computer-assisted learning competency to 36.5% in learning by writing competency. Finally, the researcher presented a project on the competencies of self-learning consisting of 10 competencies equal to self-learning techniques. Each competency includes a number of skills.

• For the in Arabic language see the pages (١١٢–٨٧).

Malik Ibn al-Rayb's Elegy

Dr. Fadel Ammar Al-Ammari
Department of Arabic language
Faculty of Letters
King Soud University

ABSTRACT

The poem considered in this paper is Malik I bn al-Rayb's famous elegy, a mournful poem cast in monorhyme and belongs to the school of self- reflective poetry. The theme includes laments and epitaphs with rural imagery inspired by musing on death and abstract notions such as existetence and non- existence.
The present paper aims at exploring the imagery and the host of symbols which the elegy abounds with. The writer shall also attempt to determine the major . characteristics of this elegiac poem and demostrate how these traits have earned it an outstanding place in arabic poetry.

* For the paper in Arabic language see the pages (٨٦-٦٩).

L'UTILISATION DES ORDINATEURS DANS LA VALORISATION DES RESULTATS DES EXAMENS UNIVERSITAIRES EN SCIENCES SOCIALES

Dr. Ahmad Al-Asfar
Department of Sociology
Faculty of Arts
Damascus University

Résumé

Cette recherche étudie les conditions d'utilisation des ordinateurs dans la valorisation des résultats des examens en sciences sociales. Pour cela, la recherche analyse des types de questionnaires des examens qui ont eu lieu durant l'année'(1993/1994)dans L'Université de Damas-Departement de Sociologie.

L'hypothèse de cette recherche explique la différence des proportions du succès qui se presente entre les examehs par la difference que nous trouvons entre les types des questionnaires des examens.

Dans la recherche nous avons distingué trois types de questions:

1- Les questions traditionnelles: dites des examens d'article.

2- Les questions objectives sans réponses: (les choix ouverts)ou l'étudiant utilise sa memoire en premier lieu.

3- Les questions objectives avec des réponses limitées: (les choix multiples), ou l'etudiant utilise une liste.

Les résultats de la recherche montrent une décroissance de la proportion de succés avec le premier type, et la croissance de la propoition de succés avec le troisième type. (les choix multiples).

Le type qui méne au maximum de succès est celui des questions objectives avec les réponses ouvertes, ou l'étudiant utilise sa mémoire. Ce type est le meilleur pour developper les outils de la mesure et de la valorisation. Ce type est le plus favorable 'a l'utilisation de l'ordinateur.

• L'aricle en arabe, Veuillez, Consulter, les pages. (٦٧–٣٥).

The Awareness of Freedom

Dr. Ahmad Barqawi
Department of Philosophy
Faculty of Letters
Damascus University

Abstract

This article tackles one of the most important issues that are directly related to the significance of human existance, namely "freedom".
In this study, the writer not only aims at presenting the various philosophical theories and views, about freedom but he also seeks to present an analytical study of the relationship which may exist between freedom and consciousness.
The basic question put forth by the writer is "how...... awareness of freedom, being itself a confrontation of the obstacles that may hinder it, arise?"
Defining Freedom may, therefore, seem imossible without determining the repercussion which may be incured by its absence. Since Freedom, in view of the writer, is ever absent distinction is made here between two categories: fake freedom and genuine freedom. This distinction, in turn, may give rise to two types of speech: false speech, and genuine one.
The writer proceeds to examine the relationship between freedom and the seheme that may be set up to achieve it. This leads the writer at the end to come up with the conclusion that freedom is an infinitely renewable potentiality, and for this very fact it will continue to remain a question ever raised among.

• For the paper in Arabic language see the pages (٣٢-٩).

CONTENTS

Damascus – University Journal
For Arts and Human and Educational Sciences V13 – Number (1) 1997

DAMASCUS UNIVERSITY JOURNAL

FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES



A Refereed Research Journal

VOL. 13- NO. 1 - 1997

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box : 4363. SYRIA

إشبيلية

للدراسات والنشر والتوزيع


دمشق - سورية

ISHBILYAH

(SEVILLA)

Studies, Publication & Distribution

DAMASCUS. P. O. Box : 4363. SYRIA


Bibliotheca Alexandrina
0531498